NEVELÉSÜGYI SZEMLE

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK HIVATALOS LAPJA

SZERKESZTI:
MESTER JÁNOS

TARTALOM:

NEVELŐS ÁGOSTON: Az osztályszellem kifejlesztése . . 1

KISS TIHAMÉR: A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálatából folyó pedagógiai következtetések . . 8

SZELÉNYI LÁSZLÓ: A magyar nyelv és irodalomtanítása a középfokú gazdasági tanintézetekben 15

PENTZ GÁSPÁR: Gyorsírói képességvizsgálat. . . . 22

PORNAI GYULA: Az iskola a családvédelem szolgálatában . 25

KOLOZSVÁRI JÁNOS: Módszer vagy tankönyv . . . 27

IRODALOM: 29

NEVELÉS ÉS ÉLET: 43

VIII. évfolyam. 1944. 1—2. szám.

SZEGED.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

IRODALOM:

ZÁGONI BARRA GYÖRGY, A mennyiségtan tanítása. *(ifj. Tettamanti Béla)*; C. G. JUNG — K. KERÉNYI, Einführung in das Wesen der Mythologie. *(S)*; QUINT JÓZSEFNÉ, Quint József élete és munkássága. *(Kovács Sándor)*. DR. KISS TIHAMÉR, A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata. *(Párkányi László)*; SZABÓ ÁRPÁD, Demosthenes és Athén. *(Kemény Gábor)*; MÁRAI SÁNDOR, Vasárnapi krónika. *(Visy József)*; Magyar cserkészvezetők könyve. *(Alpár Gyula)*; DR. BUKOVSZKY FERENC, Mennyiségtani szakterem. *(Párkányi László)*, KOSZTOLÁNYI DEZSŐ, Ákom-bákom, Felebarátaim *(Augur)*; VARRÓ ALADÁR, Gyógynövények gyógyhatásai. *(Uherkovich Gábor)*; SAÁD FERENC, Honvédelmi nevelés *(Rully János)*; SZITNYAI ZOLTÁN, Alázatos élet. *(Visy József)*; SAÁD FERENC, A nagyváradi hadapródok. *(—fy)*; DR. PIPICS ZOLTÁN, Igy nézd a szépet. *(Gábor Jenő)*.

NEVELÉS ÉS ÉLET:

A Kisparti-alapítvány.

Hozzászólás „Az alföldi tanítóság társadalmi és kulturális magatartása" c. közleményhez. *(Ivanics Bertalan)*.

Egy úgynevezett „kényes kérdés" *(a—a)*.

A pályaválasztás *(Alpár Gyula)*.

MUNKATÁRSAINK:

DR. NEVELŐS ÁGOSTON gimn. tanár (Szolnok). — DR. KISS TIHAMÉR ref. tanítóképző int. tanár (Sepsiszentgyörgy). — SZELÉNYI LÁSZLÓ gazd. középisk. tanár, (Szarvas). — DR. PENTZ GÁSPÁR egyet. tanársegéd (Szeged, Lélektani Int.). — DR. PORNAI GYULA gimn. tanár (Zalaegerszeg). — KOLOZSVÁRI JÁNOS ipari középiskolai tanár. (Székesfehérvár). — IVANICS BERTALAN népisk. tanító (Kúnágota).

SZERKESZTŐSÉG: Szeged, Horváth Mihály-utca 2—4.
KIADÓHIVATAL: Szeged, Baross Gábor-utca 2. sz.

Minden kézirat a szerkesztőség címére küldendő.

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápril., jún., szept. és nov. hónapban. Előfizetési ára: évi 15 P. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.80 P., kettős szám ára 3.00 P.

Felelős szerkesztő és kiadó: Dr. Mester János.

Az osztályszellem kifejlesztésének módszeréről.

Minden tanárral előfordult már, hogy olyan osztályra akadt, ahol szinte minden erőfeszítése hiábavalónak bizonyult, ahol sem a jó szó, sem a szigorúság, sem a legkülönbözőbb módszertani fogások sem vezettek eredményre. Ahol a tanulókat nem lehetett megmozgatni, ahol szánalmasak voltak a számonkérés eredményei. Ahová, bizony, nem szívesen ment be a tanár. Pedig az ilyen osztályban is voltak jófejű fiúk, sőt egyenként igen kedvesek és szolgálatkészek is voltak közöttük, de együtt — az osztály közösségében, csődöt mondott az irányukban kifejtett minden jószándék. Ugyancsak előfordulhatott már minden tanárral, hogy tanított olyan osztályban, ahol nem voltak egetverő tehetségek, sőt jeles is alig akadt a tanulók között, mégis jószándék, buzgalom, kedvesség töltötte el a fiúkat úgy, hogy öröm volt közéjük menni.

Nyilvánvaló, hogy az előbbi esetben valami hiányzott, mégpedig éppen az, ami a második esetben megvolt: a jó osztályszellem.

Az első osztályban összeverődő kicsinyek 10—20 népiskolából kerülnek együvé. Alig ismerik egymást. Hamarosan kisebb csoportok alakulnak, ezek a tízpercekben egymásközött beszélgetnek, játszanak. Elkülöníteni igyekszenek magukat a többi társuktól s ezért rendszerint még valami titokzatos vagy tréfás nevet is adnak az együttesnek. Az egyik csoport talán a tigrisek, a másik a zöldnyakúak csoportja. Rendszerint rövid ideig tart egy-egy ilyen csoport élete, mert tagjai nem nagyon állhatatosak. Újabb és újabb csoportok alakulnak és így ez az első esztendő a folytonos forrás, társkeresés kora.

Nem más ez, mint az ember egyik ősi ösztönének megnyilatkozása. Gyökerében az egyedülállás gyöngeségének és erőtlenségének átérzését viszont a társak megtalálásakor a társi viszonyból fakadó erő, biztonság érzését kell feltételeznünk. Ámde hamarosan elmúlik ez a korszak és a második évben már a cserkészet tipikus kora következik, míg a harmadik-negyedik osztálytól kezdve az egyén önálló életének kezdő tipusait figyelhetjük meg. Ekkor már ismeri az ifjú környezetét, tanárait és társait, már nem érzi annyira szükségét a társas viszony adta erőnek és beéri talán egy-két jól-rosszul megválasztott baráttal is. De ez a barátság, — különösen a nagyvárosban — csak az iskolában eltöltött időre korlátozódik. Nem ritka a teljes baráttalanság sem.

A társkeresés korában számos felszínen lévő vagy csupán ösztö-

nös hajlam is megnyilatkozik. A figyelmes osztályfőnök hamarosan észreveszi, hogy kik a magabiztosak és kik azok, akik oltalmazó szárnyak alá bújnak. Kik azok, akik több csoportban is cselekvő személyek és kik azok, akik teljesen visszahúzódnak. A jó osztályfőnök egyhamar észreveszi a mozi vagy a ponyva hatását, de megláthatja az ideális gondolkodás kezdeti megnyilatkozásait is. Mindezt megfigyelheti a maguk egyediségében, a szülők származásától, állásától és anyagi helyzetétől elvonatkoztatva is. Sok esetben tapasztalható a tanuló latens ösztönműködése is, még pedig mindkét végletben, jó és rossz irányban egyaránt.

Minthogy az első osztályban majdnem karácsonyig nem folyik olyan ütemben a munka, mint később, a tanulóknak több idejük van egyéni életükkel való foglalkozásra és így több is a lehetőség egyéniségük megnyilatkozásaira. Való, hogy ez az egyéniség még merőben kiforratlan, s még hatalmas átalakulások előtt áll. Mégis szemmel kell tartani már ebben a korban is az egyéniség fejlődését, mert az eleve beteg ösztönélet megnyilatkozására már ilyenkor is sor kerülhet. Fontos feladat hárul ezért az osztályfőnökre már a társkeresés korában megnyilatkozó ösztönjelenségek megfigyelése szempontjából is.

Bármennyire is áll a tétel, hogy ahány tagja van az osztálynak, annyi az egyénisége, mégis ezeknek az egyéniségeknek nagy része közeli rokonságban áll egymással. Mivel még nem kifejlődött, hanem fejlődésben lévő egyéniségekről van szó, olyan egyéniségtalálkozások, oly érdeklődési körök is felfedezhetők lesznek, melyek alkalmasak arra, hogy egy-egy osztály túlnyomó részének fölös energiáit lekössék. A tanulmányok végzése mellett ugyanis még igen sok energia található fiainkban. Ezeknek számontartása, illetőleg lekötése az osztályfőnök elsőrendű feladata. Ha például negyven főből álló osztályban csupán húsz tanulót is tud eleinte ily módon magával ragadni, a további tíz is bizonyára egyhamar csatlakozni fog, amint valamilyen eredményt látnak. A fennmaradó mintegy tíz tanuló aztán az, »akikkel semmit sem lehet kezdeni.« Ezek azok, akiknek genetikus ösztönéletük egyénibb, mint a többi harmincé. »Kain és Ábel«-harcukban még Ábel van a felszínen, de a Kain-tényezők olyan erősek, hogy azok megnyilatkozásainak elfedése felemészti az ifjú maradék energiát. Ha az osztályfőnök erről a tízről leveszi a kezét a fenti jelszó alapján akkor ezek valóban olyanok lesznek, hogy »nem lehet velük semmit sem kezdeni.« Éppen ezért a harminc irányítható kevesebb gondot okoz a jó osztályfőnöknek, mint ez a tíz. Mert az ilyen tízzel egyénileg kell foglalkoznia. A többinél is fontos a körülmények, a származás, az otthon, a környezet tanulmányozása, de ezeknél elengedhetetlen. Jó szemmel, figyelő tekintettel és a mindig nyitott szívvel történő közeledés ezekhez a bizonyos mértékben valószínűleg patologikus lelkekhez szinte orvosi szerepre kötelezi az osztályfőnököt. Miként az orvos is gyógyít, úgy az osztályfőnöknek is az a feladata. De amiként lehetséges, hogy az orvos sem tud meggyógyítani, az osztályfőnök munkája is lehet, hogy eredménytelen marad. Egyeseknél ugyanis erősebbek a genetikus tényezők, hogysem a harcot velük eredményesen fel lehetne venni. Az ilyen szélsőséges esetben az osztályfőnöknek az a kötelessége, hogy többi gyermekét védje, és

azt kivel boldogulni nem tudott, végül is a szülőknek vagy velük a helyzetet megértetve, megfelelő más iskolának, esetleg pszichológus-orvosnak kezébe adja. Az eltávolítás ilyenkor rendszerint az érdekelt tanuló jól felfogott érdekeinek is teljesen megfelel. Az új, megfelelőbb környezetben ugyanis gyakran annyira magára talál, hogy előbbi fonák magatartásformáit is teljesen levetkőzi.

Emlékezem egy gyászos VI. osztályra. Gyenge tehetségű tanulók nagy számban voltak az osztályban, de a jobb képességűek felkészültsége is szánalmas volt. Az osztályfőnök szerint az osztályban valóságos kontraszelekció történt. T. i. a IV. osztály végén a jó tanulók mind eltávoztak. ki hadapród-iskolába, ki pedig kereskedelmibe vagy tanítóképzőbe, s csak a gyengék maradtak meg. Ezek a gyengék aztán magukkal ragadták a jobbakat is, s így az osztály nívója igen mélyre süllyedt. Ezenkívül, megítélésem szerint, bizonyára az osztályfőnököt is súlyos mulasztás terhelte. A széthullott osztály képe mutatta ugyanis, hogy osztályfőnöki teendője szinte csak abban merült ki, hogy a hiányzókat, meg az igazolásokat bevezette az osztálykönyvbe. Valójában nem vezette osztályát, nem irányította fiait. Hagyta őket a maguk útján haladni, a helyett, hogy akár fennszóval, akár sugalmazva irányította volna őket.

A tehetség nem biztos fokmérője az osztálynak, miként az egyén értékét sem csupán tehetsége dönti el. A társadalom szempontjából is nagyobb érték a kevésbbé tehetséges, de szociális érzéssel telt jóakaratú, kötelességét teljesítő személy, mint az a szociális kötelességét hanyagul teljesítő, megbízhatatlan lény, ha még annyira tehetséges is.

Ebben a fenti osztályban is nem az volt a hiba, hogy a gyenge tehetségű tanulók domináltak, hanem az, hogy a szociális közösségi érzést merőben nélkülözték, jóakaratról szó sem volt, a kötelesség-mulasztás pedig megrögzött szokássá vált.

A tehetség eredendő tényező, melyben a nevelésnek, oktatásnak csupán mellérendelt szerepe van. A szociális érzés, a jóakarat, a kötelességteljesítés is eredendő tényezőkre vezethető vissza, de nevelés útján formálható, emelhető, erősíthető. Ha tehát az osztályfőnök csupán a tehetséggel törődik, akkor tulajdonképen alig végzett valamit, mert dolgának csupán a sokkal könnyebbik végét fogta meg. Annál nagyobb a felelőssége a formálható tényezők esetében.

Ez a munka már az első osztályban kezdődik. Az első lépés a bizalom elnyerése. Ezután csakhamar a sugalmazott irányítás következik. A társkeresés kora ez. Milyen durva hiba lenne, ha akadna oly tanár, aki a csoportosulások láttán, kis diákjaira rákiáltana, hogy nem egyesületesdit vagy rabló-pandúrt jöttek ide játszani, hanem, hogy megtanuljanak deklinálni! Nehezen képzelhető el oly gyermek aki erre abbahagyná a rabló-pandúrt és lelkesedéssel hozzálátna a terra vagy a hortus hajlítgatásához. Hiba lenne az ilyen fellépés, egyrészt mert eredmény nélkül maradna, másrészt, mert az ilyen tanár attól a pillanattól elvesztette növendékeinek azt az érzését, hogy benne nem tanár urat, hanem idősebb barátjukat, megértő vezetőjüket lássák, aki, ha kell, erős kezű, de akinek minden cselekedete mindig szeretetből fakad. A jó osztályfőnök a társkeresést, mint fölös energiát értékeli és mind saját egyéniségének, mind fiai egyéniségének meg-

felelően oly irányba tereli, hogy ez a fölös energia vagy egyesüljön a kötelességteljesítés aktív energiájával, vagy pedig irányított aktív energiává váljék és az iskolai nevelés valamely tényezőjének serkentőjévé legyen.

Figyelemmel kell lenni azonban arra, hogy minden, ami újszerű, hamarosan veszít izgalmas voltából. Ezért az osztályfőnöknek állandóan újabb és újabb tervekkel kell előállania. Osztályszavalóverseny, — vadgesztenyegyűjtés, — osztálykiállítás, — ki tudja szebben lerajzolni Magyarország térképét, — hogyan díszítsük fel osztálytermünket. stb. Ezernyi új és új feladat adódik, mely mindig színessé és elevenné teheti az osztály életét és átszínezi a mindennapi szürke eseménytelenségét. Bizonyos, hogy mindazok, kik a későbbi életükben nem szívesen emlékeznek vissza diákéveikre, éveket járhattak iskolába anélkül, hogy előírásszerű kötelességeiken kívül bármi mást, ami változatosságot, színt, szemlélettágító és lelkiséget jelenthetett, átéltek volna.

Már az első osztály ilyen lekötése hamarosan meghozza a gyümölcsét. Ilyenkor már súlyosan esik latba egy-egy megróvó tekintet vagy figyelmeztetés. Miért? Az osztály már közösséggé vált. Közös célok közös erővel történő megvalósítására alakult közösséggé, melyet az osztályfőnök irányít. A megróvás pedig ilyenkor már nem azt jelenti hogy 4-es lesz belőle, majd bukás, hanem ennél sokkal többet. A megrovott ilyenkor érzi, hogy helye megingott a közösségben, mert nem felelt meg a követelményeknek. Félti helyét a közösségben, szégyenli. hogy vele ilyen történhetett. Fél, hogy kiesik a közösségből. Ez az utóbbi pedig, — úgy érzi — katasztrófális lenne számára, mert ismét egyedül maradna, ismét társtalan lenne. Ehhez járul még valami. ami szintén döntő tényező. A gyermek ugyanis igen önző és kegyetlen. Az ilyen gyermekkel szemben, a többi nem annyira sajnálkozást, részvétet, mint inkább kárörömet érez, jóllehet pár pillanattal előbb még egy szív-egy lélek volt vele. Megrovott barátunk is érzi ezt, mert ismeri társait és magát és fél ettől a kárörömtől, mely most őt sújtaná.

Így múlik az első év és mikor a második osztályba jönnek a tanulók, az osztályfőnöknek szinte alig kell mást tennie, mint figyelmesen őrködnie, hogy a már kialakult közösségi szellem törést ne szenvedjen. Újabb nehézségek csak a pubertás korában állanak elő. Ha azonban a kölcsönös bizalom már eleve megvolt, akkor az újonnan felmerülő nehézségeken is hamarosan túl lehet esni.

Sok esetben nehézséget jelent és az osztályközösség szellemének kárára van az idegenből jött vagy ismétlő tanulók megjelenése. Ha gyengén tartott osztályról van szó, ha az osztályszellem nem teremtett erős lelki egységet, akkor a jövevények hamarosan meg fogják tépázni az osztály együttes eredményeit. Ha pedig az osztály nem is ismert közös szellemiséget, akkor az újonnanjöttek szinte teljesen szétzüllesztik az osztályt. Az erős, a jól megalapozott szellemű osztály viszont mindazokat a jövevények közül, akik hasonulásra hajlamosak, szívesen befogadja, míg azokat, akik semmiféle jóindulatról sem tesznek tanúságot, magából végleg kirekeszti.

Az osztályfőnök munkájának különösen *a tanév első hónapjaiban* kell erősen figyelmesnek lennie. Ebben az időben valóban mindig osztályánál kell tartózkodnia. Sűrűn kell kirándulásokra mennie, az otthoni helyzeteket különösen ebben az időben kell alaposan tanulmányoznia.

Minden közös munka, mely nem csupán az előírt kötelességek elvégzésére irányul, hanem ezen felül a szellemi-lelki kapcsolatok kiépítését célozza, olyan többlet-energiát termel, amely nemcsak megteremti, hanem ébren is tartja az osztályszellemet. A kamatos-kamat számítással „accusativus cum infinitivo"-val, vagy a Tisza jobbparti mellék folyóinak szüntelen felsorolásával nehezen lehet közös szellemiséget teremteni. Mindezek más lapra tartoznak. Miként más a tudás és más az érzelmi élet, úgy más a gimnaziális anyag ismerete és más a lelkiség is. De magának a tantervi anyagnak is nagy befolyása lehet a lelkiség alakulására. A közös munkára, a közös célra felajzott diákok a fölös energia lekötése útján ezt észre sem veszik. Közös lelkesedésük nemcsak a közös munka gyönyörét oltja beléjük, hanem a szebbért-jobbért való öncélú érzelmeket is. Vonatkozik ez mind az erkölcsi, mind az értelmi érzelmekre is. A közös és öncélú érzelmek ilyen alakulása, — éppen a közös feladatok adta alapoknál fogva — megteremti azt a közös szellemiséget, amit már egészséges osztályszellemnek is nevezhetünk.

Szerencsés az az osztály, melynek olyan osztályfőnöke van, aki ezt a szellemiséget ki tudja alakítani. Szerencsés az olyan osztály is, — amely az osztályfőnök nélkül is megteremti az egészséges közösségi szellemet. Kivételesen szerencsés esetről szólhatunk ilyenkor. "Az ilyen osztályban olyan fiúk váltak hangadóvá, akikben minden képesség meg volt arra, hogy társaikat magukkal ragadják a nemesen szebb és jobb felé. Sokkal gyakoribb ilyenkor azonban az az eset, amikor az egész osztály egységes arcvonalat alakít az osztályfőnök és a tanárok ellen.

Egy pillanatra időznünk kell ennél a kérdésnél; az osztályhangadók szerepénél. Ugyancsak idetartozik a vezéregyéniségek kérdése is. A kettő t. i. nem ugyanaz. Míg a vezéregyéniség a vezetésre nemcsak vágyik, hanem vezetői képességekkel is rendelkezik, addig a másik csoport, a hangadók csoportja, csupán mintegy a vezérkar szerepét játsza. Ily értelemben lehet ez a csoport élesztő hatású, de lehet romboló, bomlasztó eredményekre törekvő is. A hangadóban is van bizonyos vezéri hajlam, vagyis ösztönmegnyilatkozásaik erre feszítik energiáikat. Ha rendelkeznek megfelelő testi vagy lelki alapfeltételekkel, alakkal, hanggal, fellépéssel, és eszesek, komolyak, stb. misem állja útjukat, hogy vezérekké ne fejlődjenek. Ha azonban a szükséges jegyek egyike-másika vagy a szükséges jegyek közül több is hiányzik bennük, akkor lelki berendezettségüknek megfelelőleg arra is képesek, hogy hiányaikat nyugodtan mérlegeljék és elismerjék. Ilyenkor vagy azonos érzéseiknek hangot is adni tudó barátokká lesznek, vagy pedig fellép bennük az alacsonyabbrendűség érzése. Ez az érzés vagy félénkséggel, visszahúzódással párosul, vagy mint bomlasztó, erőket szétforgácsoló lelkiség fejti ki káros hatását.

Az osztálynak szüksége van ezekre a hangadókra, még pedig természetesen a konstruktiv élesztő szerepét vállalókra. Az osztályfőnök helyesen ismeri fel a helyzetét, ha ezeket a fiúkat segítő társainak tekinti. A legtöbb széthullott osztálykép eredője éppen az, hogy az osztályfőnök nem ismerte fel a hangadók szerepét és nem vette észre idejében a destruktiv ösztönhajlamú osztálytagok működését. Talán csak akkor eszmélt rá ezek jelentőségére, mikor osztályában a bajok súlyossága már szembeszökő volt. Ilyenkor a gyors operáció, a romboló értelemben hangadók gyors eltávolítása a cél, hogy a többi, talán már szintén beteg, de még meggyógyítható osztályrészleg megmenekedjék. Célszerű ilyen esetben, némi idő elteltével osztályfőnökcserére is gondolni.

Az osztályfőnökcsere különösen azok szempontjából bír jelentőséggel, akik ösztönhajlamaik folytán vezéregyéniségek lennének, de bizonyos hiányaik miatt eddigi osztályfőnökük hatására alacsonyabbrendűség érzéséből fakadó félénkség és visszahúzódás hatalmasodott el bennük. Ezekben néha hajlamaik szerint is sok érték rejtezik, de ezt hiányérzeteik miatt szinte készakarva elnyomják. Igen sok kirobbanásnak és további romlásnak lehet elejét venni, ha az új osztályfőnök felismeri az ezekben a tanulókban rejlő energiákat s megfelelő irányban hasznosítja is azokat. Az osztálykép egysége igazán úgy érhető el, ha az ilyen tanulók is megtalálták méltó helyüket az osztálytársadalomban.

Talán a legsúlyosabb kérdések egyike a vezéregyéniségek problémája. Az első osztályban, a kezdő fokon, a csoportalakítás fokán az irányítani, parancsolni tudók, az u. n. vezéri egyéniségek nagy tevékenységet fejtenek ki. Az egyes vezérek közt nagy vetélkedés üti fel a fejét és a vezérek a legkülönfélébb eszközöket s módokat is felhasználják, hogy a vezethetők táborából minél több hívet szerezzenek maguknak. A vezéri harc eredménye, hogy egyre többen véreznek el a vezérek közül s végül talán csak ketten maradnak a porondon vagy talán egyetlen vezér elismerése alakul ki. A III., IV. osztályig itt nincs is különösebb baj, de ekkor a testi átalakulás lelki változásokkal is jár mind a vezetettek sorában, mind a vezéri sorban. A vezér letörik, mások indulnak küzdelembe, de az egyetlen vezér elismerése rendszerint már nemigen következik be. A szellemi beállítottságúak ugyanis más csoportot alkotnak, mint a testi beállítottságúak. Ezek is megoszlanak: Egy részük a testi erő és ügyesség lelkes hívévé válik, míg mások, kikben a másik nem iránti érdeklődés erősebben dominál, a széptevők csoportját fogják alkotni.

Nem kétséges, hogy kezdetben miként a diákok sem ismerik egymást, a tanár sem ismeri kellőképen diákjait. De az igazi értékeket, ha korán megnyilatkoznak, a tanár mégis csak hamarább ismeri fel, mint fiai. Még sem vezetne célhoz, ha a tanár, elsősorban az osztályfőnök. azonnal erős kézzel nyúlna bele az osztály életébe azáltal, hogy a vezéregyéniség támogatását korán megkezdené. Könnyen csalódhatik ugyanis és akkor egyrészt már nehéz mást helyezni a vezető helyre, másrészt ez bizonyos tanári tekintélyrombolást is jelentene. Hiszen a diákok ugyancsak nyiltszemüek s hamar meglátják, ha vala-

kit különösképen istápol tanáruk. Ily tévedéskor pedig úgy fogják érezni. hogy — ime — tanáruk sem képes a kellő megismerésre.

Egy félév is eltelik talán, míg az osztály képe a kellő forrongás és vezérvetélkedések után lehiggad, illetőleg a tanulók is többé-kevésbé tisztán látják egymás értékeit. Ha ilyenkor lép elő az osztályfőnök, az a diákok szemében a sajátmaguk igazának elismerését jelenti. Az elismert vezér sokkal nagyobb hatással lesz társaira, mintha erőszak útján felső vagy külső befolyásra került volna az élre.

A jól szervezett osztályban mindig fellelhetők ezek a konstruktív vezetők. Ezeknek megválogatása és kellő támogatása az osztály alakulására döntő. Hiába a legjobb osztályfőnök minden munkája, ha nem állanak mellette a »vezérek«. Ezt ugyan másként is lehetne mondani. Ha ugyanis az osztályfőnöknek nincsenek »emberei«, akkor már nem is nevezhető jó osztályfőnöknek.

Ritka eset hogy a kezdetben vezérségre jutottak mindvégig, nyolc éven át vezérek maradhassanak. Az ifjú természetes fejlődése kiváltja a különböző érdeklődési körök megnyílását, az ösztönélet további megnyilatkozását, kifejlődését. Ezért kell az osztályfőnöknek állandóan résen lennie s nem szabad nyugodtan arra gondolnia, hogy »emberei« az osztály bizalmát állandóan birják. Lehet, hogyha nem figyelmes, egyszerre csak azt veszi észre, hogy osztálya elpártolt eddigi vezérétől és így az irányítás szinte már ki is siklott kezéből.

Az osztály állandó figyelemmel tartása és konstruktív szellemű irányítása alakít olyan szellemiséget, melynek elérésére törekszünk. Megnyilatkozik ez az egységes tevékenységben, a fellépés közös megnyilatkozásaiban. Így az iskolai munkában éppen úgy, mint a szorosan vett anyagelvégzés melletti más iskolai tevékenységben is, a kivonulások, ünnepélyek rendezése, stb. alkalmával. Végül elérhetjük az osztályszellemnek és összetartásnak azt a fokát, hogy kikerülve az iskolából az összetartás érzése nemcsak egy-két évig él bennük, hanem akár évtizedeken át is.

Ilyen osztállyal lehet igazán építő munkát végezni, az ilyen osztályt lehet, valóban, az iskolai munka közösen eredményes irányába terelni. Az ilyen osztályt lehet végül igazán a társadalom, a haza szolgálatába állítani.

Kalákát tartanak a székelyek, közös erővel építik fel a házat, a csűrt, segítik egymást a szántásban, vetésben. A közös sors, a közös küzdés, a létfenntartás közös nehézségei, az egymásrautaltság teremtette meg a kaláka gondolatát. Nem irányított evolúció eredménye. Talán éppen ezért erős és maradandó.

Az osztályfőnök munkája az osztály közös gondolkodási és cselekvési síkjának megteremtésekor elsősorban nem vegetatív vagy adminisztratív célzatú, hanem mélyebb, mert a cél: a közös lelkiség kialakítása. Nehezebb ez a munka, de ugyanakkor magasztosabb is. Igaz nevelői tevékenység.

Nyolc év nagy idő! Különösen akkor, ha a lélekcsiszolás idején, nyolc éven át, nap nap után azonos munkára gyűlnek össze az ifjak. Bármily nagyszerű legyen is az osztály érettségi vizsgálatának tanul-

mányi eredménye a valódi érettséget ez még nem bizonyítja. A tudás elsősorban önös érdek. Ha ugyanakkor az együvétartozás és együtt munkálkodás szociális gondolata nem vált lényük egyik legfontosabb tényezőjévé, nem értük el velük a nevelés igazi célját. Azigazi érettség az, ha fiaink-leányaink anyagbeli tudás mellett a jó szellemű osztályban magukba szívták a társadalom, a haza szolgálatának nem csupán szólamait, hanem a cselekvő tevékenységét.

Nevelős Agoston

A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálatából folyó pedagógiai következtetések.

A genfi neveléslélektani (Rousseau-) intézet világhírű pszihológusa J. Piaget »La construction du réel chez l' enfant« című, 1937-ben megjelent művében foglalkozik az egészen kicsi gyermek tárgy- és térszemlélete kialakulásának vizsgálatával.

Minthogy Piaget kutatásaival a kétéves korig jutott még csak el., engem itt az érdekel, hogy az úgynevezett iskolás korban három—tizenhárom éves életkorban, hogyan fejlődik tovább a gyermek tárgy- és térszemlélete? Természetesen ez többágú vizsgálatot igényelt volna, amit maga Piaget professor egynehány munkatársával vállalt is már. Én tehát csak egy részterületet jelöltem ki magamnak és a gyermeknek a legegyszerűbb mértani testekkel szemben való állásfoglalását és e szemlélettel kapcsolatos lelki funkcióit vizsgáltam.

Sokak megfigyelése szerint a gyermek szemléletei a globálistól haladnak a kívül jól határolt, bensejükben jól tagolt tárgyszemléletek felé. Ez az elvi megállapítás sok pszihológus művében megtalálható, azonban sem a részletekről, sem a fejlődési fokokról és e fokok sajátosságairól nem nagyon írnak. Az én célom tehát az volt, hogy 3 éves életkortól 13 éves életkorig szembeállítom kísérleti személyeimet bizonyos egyszerű mértani testekkel, mint a kocka, téglalap, henger és kúp. Bizonyos metszetekre vonatkozólag adok nékik instrukciót s mielőtt a késsel felvágnám a (plasztilinből, gyúrható anyagból készült) testet s megmutatnám a kérdett metszett felületet, kikérdezem érzéki tapasztalataik és elképzeléseik felől. A kísérletek folyamán kiváltott feleletekből, okoskodásból, a válaszként rajzolt képekből s hozzáfűzött megjegyzésekből és magyarázatokból állapítom meg, hogy miként halad a gyermek s mily fokokon át a geometriai testek konkrét külső képének látásos-tapintásos percepcióitól a lényeges alkotó elemeket kiemelő, a belső szerkezetet abstraháltan elképzelő, alkatviszonyokat felismerő szemléletig, miként képes a gyermek az aktuális látási-tapintási benyomásoktól elvonatkozva, csupán a lényeges vonásokat emlékképként alapul megtartva, a testek alkotó elemeit egybeszerkeszteni, lehetséges metszeteit képzeleti szemlélésben megteremteni és helyesen lokalizálni.

A kísérleteink során jegyzőkönyvre vett anyag igen gazdag adatokat szolgáltatott ahhoz, hogy megismerjük azt az útat, amelyet a gyermek a globális percepcióktól az érzéki színkretikus szemléleten és az értelmi szinkretizmuson át az elvont térben helyesen lokalizált, logikus-szintetikus tárgyszemléletig tesz, valamit ahhoz is, hogy megismerjük a gyermek koronként változó szóbeli és rajzbeli kifejezési sajátosságait, értelmi funkcióit, szándék-akarati tevékenységeit, amelyeket feladata megoldása, illetőleg szemlélete kialakítása során végez.

Itt meg kell jegyeznem, hogy módszerem, — amely Piaget »La représentation du monde chez l' enfant« című műve bevezetéséből közismert u. n. »klinikai módszerre« támaszkodik, de amit kísérleteim természetére tekintettel magamnak kellett kiformálni, — maga is módot nyújt — pedagógiai elmélkedésre. A fentemlített testekkel a gyermekek szakszerű oktatás keretében csak 11—12 éves korban, az elemi népiskola felső osztályaiban, IV—VIII. osztályában, a polgári iskola és gimnázium II. osztályában ismerkednek meg. Az én kísérleteim folyamán a gyermekek már 3—4 éves kortól kezdve szembetalálják magukat e testekkel, ha nem épenazért, hogy az ezzel kapcsolatos szerkezeti problémákat megértsék és megoldják, hanem, hogy velük szembeni viselkedésükkel érzéklési és értelmi funkciókkal nekünk megfigyelésre módot adjanak. A nehézség ellenére a gyermekek részéről már a legfiatalabb kortól kezdve élénk érdeklődés nyilvánul meg a testek alakja és a rajtuk végrehajtható cselekvés iránt. Kísérleteim egész folyamán mind erősebben meggyőződhettem arról, hogy milyen nagy jelentősége van a szemléltetésnek és a testi-szellemi tevékenységre módot adásnak. Különösen ha a célképzet kialakult és a szándék-akarati tevékenység megindult, szinte bele sem kellett szólni a kísérletvezetőnek s mégis az öntevékenységen alapuló probléma-megoldás könnyen létrejött.

A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálatára vonatkozó kísérleteim eredményei alapján a 3—4 éves kortól el egészen a serdülő korig tartó életkorban lévő gyermekek tárgy- és térszemléleti fejlődését négy fokozatba tagolhattam.

Az I. fok lényegesebb jellemvonásai röviden így foglalhatók össze : a gyermek tárgyszemléletét jellemzi a globális perceptió alapján és az érzéki szinkretizmus módján kialakított szemlélet. A térszemléletét pedig a három dimenzióban elhelyezkedő tárgyelemek viszonya helyes felismerésének a hiánya, a helyes szerkesztésre és lokalizálásra való képtelenség.

A perceptió során a jelenben érzékelt tárgy, mint új ismeretlen, összehasonlítás alapjává lesz előbbi tapasztalatok hasonló ismertjeivel s énünk gyakorta még jelentés adásra, vagy ítélet kimondásra sem jut el, hanem csak féltudatosan elraktározza magában ez új tapasztalatot s ha szükség van rá, egyszerűen gondolkozás nélkül alkalmazkodik hozzá. Nos, a gyermekben rengeteg ily módon szerzett perceptió van elraktározva amelyeket legtöbbször nem is csak a látás, hanem a mozgás, tapintás, stb. útján szerzett s igen felületes és elmosódó vonásokkal és bélyegekkel raktározott el. Igy tehát e perceptiókra jellemző, hogy pl. a négyzet esetében nem csak e forma sok

tárgyban jelentkező emlékképe társul egy ujonnan most látott négyzet formához, hanem ilyenkor felelevenül a gyermeknél az a mozgás funkció is, amelyet végzett a gyermek a szemével, amikor a négyzet vonalait végigkísérte, valamint esetleg bizonyos tapintási elem, amelyet a sarkoknál ujját rátéve érzett. De egyben az is sajátosságuk ezeknek a gyermeki percepcióknak, hogy szubjektív, egyéni emócionális alapon vannak kiválogatva bennük felületesen, — vagy legalább is az objektivitás szempontjából nem épen legfontosabb, — elemek, amiket csupán a gyermek tart lényegesnek. Globális ez a perceptió, mert csak egy nagyvonásokban sématizált vázképet hoz létre és az érzéki szinkretizmus módján történik a lényeges vonások kiemelése.

E szemléletalkotásmód ismerete alapján értjük csak meg, hogy e fokor lévő gyermekeim, illetőleg kísérleti személyeim miért választják el pl. a szemük előtt lévő henger test megfelelő képeként a rajzaim között előbb látott ellipszist, vagyis az érzékileg aktuálisan látott képhez, miért társítanak egy olyan előző képet s fogadnak el azonosnak, ami csak az ő sajátos felfogásuk szerint s rendszerint csak nagy vonásokban, avagy csak egy kicsiny részében hasonlít, vagy egyezik?

Az e fokon lévő gyermekeknek már nem is szemléleti sajátosságára, hanem inkább szellemi fejlettségi állapotára, jellemző, hogy az előttünk levő egyszerű geometriai testekről levágandó metszetek alakját nem tudja elképzelni, szemléletében a test megfelelő helyére lokalizálni s akkor is, amikor homályos sejtéssel keresi az új metszet képét, nem tud elvonatkozni az érzékileg megtapasztalt test globális képétől, hanem az új metszés irányát külsőleg rávetíti erre a globális képre vagy pedig ezt a testet félbe metszve, illetőleg oldalnézetben megcsonkítva képzeli el, szintén globálisan és az érzéki szinkretizmus módján. Ha pedig segítségére kívánok jönni a különböző alakú, mindenféle lehetséges alakot feltüntető ábráimmal, nem az új, a telvágandó, de érzékileg még nem látott metszetekkel veti egybe az ábráimat, hanem a testekről saját maga alkotta globális képekkel.

A II. fokon szemlélő gyermek már el tud vonatkozni az egész test globális képétől s így már megérti a problémát, amelyet az instrukcióból kap, a megoldást határozott tudatossággal keresi. El tudja képzelni sajátos módon az új helyzetet, mindazonáltal az új felület képe vagy csak az egész test külső, látható felületére vetített metszésvonalaiban szemlélt, vagy ha nem így oldalnézetben, hanem szemben képzeli el, akkor a határvonalak vagy bizonytalanul elmosódottak, vagy a valóságnak ritkán megfelelők. Ez utóbbi esetekben is, ha egyszerűbb testeknél és metszeteknél magát a metszett felületet el is tudja képzelni, ezt erős tendenciáival, a konkrét egyedi tapasztalat alapján de globális szemlélete módján, kiegészíteni törekszik a hozzátartozó testrésszel, illetőleg együtt szemléli és rajzolja a hozzátartozó féltesttel, illetőleg a levágandó résszel. Természetesen a félbevágott test együttes két részét, vagy a felét, illetőleg részletestet az értelmi szinkretizmus fokán s a hibás, vagy pedig jobbik esetben az intellektuális realizmus módján fejezi ki. A bonyolultabb szerkezetű testeken elképzelendő új felületeket még e fokon nem tudja a gyermeki szemléletében megalkotni s vagy visszaesik az I. fokra, vagy pedig

a „fantasztikus szintézis« módján a valóságtól messze eltérő módon képzeli el. A tapintásos-emotionális érzéklés nyomai még e fokon is észlelhetők oly formában, hogy pl. a kúpot úgy rajzolja, hogy egy egyenlőszárú háromszög két felső szárát megrajzolja s e felé még külön egy pontot, vagy a csúcsra még külön egy tüskeszerű vesszőt rajzol, vagy pedig kocka pirámisként fejezi ki gyermeki rajzában.

A III. fokon mutatkozik a globális kép analizisére való, több s a valóságnak inkább megfelelő részletek meglátása és kifejezése, valamint a szubjektiv szerkesztés alapján felépülő szemlélet, továbbá a logikus indokolásra törekvés.

E megállapítás egy kissé részletesebben kifejtve: E fokon az egész testről alkotott globális kép a valóság konkrét tapasztalatai alapján s nem annyira fantasztikus hozzáadásokkal, részletekben gazdagodik. Az egyszerű testek belső szerkezetét képzeletében e fokon meg tudja alkotni a gyermek, azoknak az értelmi szinkretizmus módján kiemelt elemeivel operálni tud. A bonyolult szerkezetű testeknél, illetőleg nehezebben elképzelhető felületmetszeteknél (ellipszis, parabola). egyeseknek szükségük van először az egész test érzéki szemlélésére s ennek alapján elkészített rajzra, hogy ebből kiindulva kíserelhessék meg erre rávetíteni az új felület oldalnézeti, vagy szembenézeti képét.

Minthogy a testek szerkezetének analizise és a róluk szerzett képek alapján szubjektiv szintézise megindul, az egész test sajátos szubjektiv szerkezeti képe is létre jön, aminek tulajdonítható az új felületek spontán felismerése. Ez a felismerés azonban még nem ad határozottságot a gyermek ítéleteinek, amiktől könnyen eltér s habozva más ítéletet keres, mintegy tapogatózik.

Inkább a levágott részek háromdimenziós képe jön létre képzeletükben, mint a kétdimenziós felületkép, amely ha különösen egyszer űrmetszeteknél létre is jön, a konkrét helyzetben szemléltetik s teli van érzéki elemekkel.

A vágás funkciója gyakran társul a látott test egy külsőleg érzékelt vonásával s általában a test külső, felületi képének alkotóelemeivel, mint a belső felület elképzelt alakjaival.

A színtől már el tudnak e fokon vonatkozni, ez az ítéletalkotásban nem befolyásolja őket. Az általam készített ábrák s az elképzelt, vagy látott vágási felületek közötti különbségészrevétel és kifejezés viszont gyakori. Jellemző még e fokon az is, hogy a szemlélő gyermek nemcsak meg tudja, de igyekszik is megmagyarázni, hogy az új felületet miért képzeli és rajzolja ilyennek, vagy olyannak, illetőleg a felmutatott ábrákkal a képzeleti, illetőleg rajzolt képet összevetve miben látja az egyezést, vagy a különbözőséget.

A IV. fokot a gyermek 10—12 éves korától kezdi elérni, amikor is eljut arra a szellemi magaslatra, hogy egyszerű geometriai tárgyak lényeges objektív jellegzetes alkotóelemeit az analizis során fölfogja s logikus szintézissel mintegy átlátszó egésszé, tisztán elvontan látott szerkezeti testté formálja s úgy szemléli. Felismeri a metszetek és szerkezetek törvényszerűségét s könnyen vetít kétdimenziós metszetfelületeket a háromdimenziós térben elképzelt testekbe. Ezeket a magas szellemi fejlettséget igénylő lelki funkciókat az ér-

telmesebb és iskolázott gyermekek 12 éves kortól játszi könnyedséggel oldják meg, de e bélyegekkel nem rendelkező egyének sokszor felnőtt korukban sem érik el ezt a szellemi nívót.

A fokozatok rövid ismertetése során nem említettük a különböző fokoknak megfelelő életkorokat. Ezt azért tettük, mert igen nehéz a megállapításuk. Egyfelől azért, mert különböző nembeli, nemzetiségű és szellemi képességű gyermeket vizsgáltunk, s így a korbeli eltolódások természetszerűleg ezáltal is indokoltak, de másfelől épen a IV. fokon tett megállapításunk szerint vannak egyének, akik egy-egy alsóbb fokon más normális, illetőleg átlagos teljesítményű személyekhez viszonyítva sokáig elmaradnak. Ha mégis évszámokat kívánna valaki, azoknak azt írhatom, hogy I. fokon találtam 4—5 éves gyermelyeket, II. fokon 5—7 évesecket, III. fokon 6—10 éveseket, IV. fokon 10—12 életévtől fölfelé.

Ha most már a pedagógus szemével nézzük a lélektani kutatás eredményeit, akkor legelőször is szembe kell tűnnie a fejlődés világos tényének, amellyel számolni minden tantárgy tanításánál minden tanító köteles. A kísérletek eredményeiből elvi következtetéseket s főleg apró gyakorlati tanácsokat igazán csak a gyakorló tanító és a középiskolai szaktanár tudna bőségesebben levonni. Magam az alábbi gondolatokra hívom fel a figyelmet.

Már J. E. Segers felhívta a figyelmet arra, hogy az írás-olvasás tanításnál a szokásos tanításmódok egy régi, elavult pszihológia hatása alatt tévesen fogják fel a gyermek érdeklődése irányát s azt hiszik, hogy az írás és olvasás töredékes elemei a gyermek számára könnyebben felfogható, inkább érdekkeltőbb, mint a globális és értelmes egységek, amik pedig a gyermek előtt kevésbbé komplexek, mint a vélt egyszerű elemek. A gyermek ily természetére vonatkozólag az én vizsgálataim is fényt deríthettek s minthogy a betű, a szó, a mondat, a tanítás során látásos-mozgásos tárgyi valóságok, ezekre is érvényesek az én szemléletre vonatkozó vizsgálataimnak megállapításai.

Még inkább figyelembe veendő a tárgy- és térszemlélet vizsgálatának tanulsága a rajztanításnál, illetőleg bármely tárggyal kapcsolatos rajzoltatásnál. Különösen az első két fokon nem a pont, vonal, vízszintes, függőleges egyszerű mértani test rajzelemei érdeklik a gyermeket, hanem az élettapasztalataiban élénk élményként élő tárgyak s III. foktól kezdődően főleg mozgásos jelenetek, ha ezeket nem is tudja a mi szemléletünknek megfelelő módon kifejezni, maga a gyermek szívesen rajzolja e tárgyakat a maga globális szemléletén alapuló, szubjektíve kiemelt, vázlatos, illetőleg ha úgy tetszik szimbolikus vonásaival. Az elemi iskola számára kiadott tanterv csak a II. osztálytól kezdve írja elő a rajz és kézimunka tanítását. Itt is a rajznál »körök, körívek, egyenesek, húrok- és hullámvonalak« tanítását, »néhány egyszerűrajzú betű és számjegy rajzoltatását«, »vonalakból, körökből és kerülékekből díszítő sorok tervezését« ajánlja. Ha a tantervkészítő egy kicsit jobban lenne tekintettel az e korbeli gyermek lelki sajátosságaira és kívánságaira, akkor ezeket a lélektelen arabeszkeket sohse, vagy sokkal később írná elő. Minden esetre, ha ezek alkalmasak is arra, hogy a gyermek technikai készségét fejlesszék s így

bizonyos gépies alapkészségre tegyen szert a későbbi rajzolásokhoz, egyáltalán nem alkalmasak, hogy a gyermek saját lelke megnyilatkozásaira módot nyújtsanak. Épen ezért kívánatos, hogy ezen a szükségesnek látszó rosszon kívül a tanító minél több alkalmat adjon a rajz órákon, vagy egyéb tárgy keretén belül a gyermek sajátos szemléletének megfelelő és saját képességei szerinti rajzolásra. Ez a tevékenység igen nagy lelki gyönyörűséget szerez neki s egyben alkalmas, hogy minél több tárgyat figyelhessen meg és sajátos módon fejezhessen ki. Inkább a tanító igyekezzék tanulni tanítványai kifejezéseiből s ezeket a természetes alapokat igyekezzék tovább fejleszteni a kísérleteim során kimutatott globalitástól a differenciáltság felé.

Kísérleteink folyamán az a meggyőződésünk is kialakult, hogy a kézimunka-tanítást, helyesebben a kéznek a foglalkoztatását minél korábban vezessük be az elemi iskolai népoktatásnál. Igazán kár, hogy a tanterv a kézimunkát nem vezeti be már az első osztályba. A Montessori-iskolák, de a genfi kis iskola (Maison des Petits) is gazdag anyagot tud felmutatni a gyermekek, közelebbről már a 4—6 éves gyermekeknek a kézügyességéről és foglalkozási vágyáról. Különösen a mi kísérleteink által kimutatott III. fokon feltétlenül szükség van minél több olyan tárgynak a gyermek kezébe adására, amit szétszedhet, vagy összerakhat, aminek belsejét, ürtartalmát, belső-külső szerkezeti összefüggését szemlélheti, illetőleg megismerheti. Igazán szomorú jelenség, hogy a sokszor nem épen pszihológiai érzékkel készített gyermekjátékok több alkalmat adnak a gyermek tárgy- és térszemlélete, valamint kézügyessége és szerkesztő készsége kifejlesztésére, mint maga az iskolai anyag és módszerek. (Gondolok pl. a Märklin-játékokra.)

Az alsó három fokon a konkrétumhoz tapadás még hallatlanul erős. Ez kötelezi a pedagógust arra, hogy mind a természetrajz, földrajz s egyéb tárgyaknak tanításánál ott, ahol csak teheti, szemléltessen. Vagyis bármiről is beszél, annak legyen előzőlegesen valamely szemlélt konkrétuma, amire vonatkoztatva, illetőleg amiből kiindulva megindulhat a gyermek gondolkozása. Vizsgálataink feltétlenül arra mutatnak, hogy a gyermeknek különösen alsó fokon feltétlenül szüksége van a tárgyakkal való minél gyakoribb érintkezésre, mégpedig nem csupán hallomás útján, és látásos módon, hanem lehetőleg tapintásos-mozgásos úton is. A munkaiskola áldásai épen azért jelentkeznek s a szőjd, papírhajtogatás, agyagformálás, lombfűrész, asztalosmunkák, stb. azért oly nagysikerűek, mert a gyermek természetének megfelelő személyes aktivitással, több érzékszerv működtetésével ismertetik meg a gyermeket a tárggyal és a közeli s tárgyban rejlő térrel, alkattal, szerkezetekkel.

Természetszerűleg kísérleteink legelsősorban a mértantanítással foglalkozók figyelmét kell felkeltse. A mértan tanításnál a gyermeklélektan ismereteit már rég fölhasználja a modern szellemű pedagógia. Hazánkban Nagy Lászlónak van nagy érdeme e téren, aki fejlődéslélektani alapon készítette el a tanulmányi programmot és módszertani szempontból kívánta, hogy 10—11 éves életkorban a munkaiskola szellemében a mértantanítás lényege csupán konkrét tár-

gyakkal való foglalkoztatás, a tárgyak utánzása, megtervezése legyen s csak 13—14 éves korban indulhat meg a rendszeres mértani oktatás. De a túl elvont deduktív következtetéssel dolgozó nehezebb geometria még ebben az életkorban sem vezethető be. Nagy László megállapításai ma is helytállók, csupán annyit fűzhetünk hozzá, hogy túl óvatos s így csak a 13 éves kortól kezdődően engedi meg, hogy a mértani testek rendszeres alkati, szerkezeti ismeretét közölje az iskola. Az én megfigyeléseim azt mutatták, hogy már 9 éves kortól kezdődően képes a gyermek egészen egyszerű geometriai testek felületeinek és belső szerkezetének megértésére s megfelelő módszerrel ha nem is még ekkor, de 10—11 éves korban meg lehet kezdeni az egyszerű mértani ismeretek közlését, mint ahogy a mai iskola rendszerünk meg is cselekszi.

A mai lélektani követelményeknek megfelelő didaktikai tervet és módszeres utasítást dolgozott ki a »cselekvő iskolák számára« Kratofil Dezső: A geometria tanításának vezérkönyve. Szeged. 1938. című művében amelyben az öntevékeny mértani ismeretszerzésnek sok leleménnyel mutatja meg az útját. Ugyanő gazdag irodalmi felsorolást is nyújt a kérdéssel foglalkozóknak. Az itt közölt modern pedagógiai gondolatok közül helyeselni tudjuk azt az elgondolást, amely azt kívánja, hogy a mértan tanítást megelőzze a gyermek életterében található mértani alakzatok megfigyelése, majd ezt követheti a kicsi modelleken a gyakorlatban szemlélt alakok leegyszerűsített illetőleg kielemzett mértani sík, vagy test idom mértani tanulmányozása (a modelleket maguk a gyermekek készítsék!) s ezután gyakorlati és esztétikai megvalósulásukban újra az életben felkeresése. Ez a módszeres munka azonban addig az életkorig, amíg az elvont szerkezetszemlélet és egyetemes törvény meglátás értelmi készsége ki nem fejlődött, meg nem kezdődhetik, mert haszontalanná tenné a tanító fáradságát s nagy tévedéseket okozna, ha a gyermek szemléletét egyenlőként fogná fel a saját felnőtt IV. fokú szemléletével.

Ha mind az elemi, mind a középiskolai oktatás terén a mértan tanítás kérdését vizsgáljuk azt találjuk, hogy elég szegényes anyagot vesz föl és elég mostoha bánásmódban részesül. Még a legjobban talán mind az élethez, mind a gyermek szemlélőképességéhez az elemi iskolai tanterv igazodik, amely az első három osztályban csupán megfigyelésekre szorítkozik s bizonyos egyszerű becslések, mérések gyakorlására. Mértani test rendszeres ismertetése csak a negyedik osztályban kezdődik, ahol is »a kocka szemléltetése és a rajta végezhető mérések ;a kockából alakítható oszlop- és téglaalapú test« az évi anyag. Valami érthetetlen módon ezt a tanulmányt a népiskolai tanuló nem folytatja az ötödik osztályban, ahol csupán síkidomokkal foglalkozik, hanem csak a hatodik osztályban, ahol újra előveszik a kockát s majd utána a többi mértani testeket. A polgári fiú- és leányiskola, valamint a gimnázium az első osztályban síkidomokat tanít, a második osztályban foglalkozik csupán a testekkel. Ez bizonyos akadémikus elgondolás, az elemekből halad az egészek felé, ami pszihológiai szempontból egészen természetellenes, mint ahogyan a kísérleteimből is világosan kitetszik. Kívánatosabb lenne, ha az első osztály a legegyszerűbb testekkel, a kocka, hasáb, téglalap testekkel

foglalkoznék, mégpedig úgy, hogy a síkfelületeket e testek konkrét megvizsgálása alapján ismertetné s egyben egy testtel foglalkozva szerkezeti szempontból köbtartalmára, felületére, stb. tekintettel foglalkoznék. A második osztályban lehetne áttérni azután a henger, kúp és gömb felülete és szerkezete, valamint lehetséges metszetei, síkidomai ismertetésére.

A mértannak nem vagyok szaktanára s így részletekbe menő következtetésekbe nem bocsátkozom, mindazonáltal úgy érzem, hogy a gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésére elsősorban és feltétlenül mind a tantervkészítőknek, mind a gyakorlati tanítóknak fel kell figyelniök. S az e téren csak megkezdődő és folyamatban lévő vizsgálatok eredményeire tekintettel kell lenniök. Egy a nem a maga idejében és nem megfelelő módon végzett mértantanítás teljesen elveheti gyermekeinknek és ifjúságunknak kedvét a mértan igazán szép tudományának a művelésétől s talán nem kis mértékben nyomja el, illetőleg nem engedi kifejlődni ifjainkban az ipari pályák iránti érdeklődést, ami pedig nemzeti szempontból nem kis jelentőségű veszedelem lenne. A világ minden ifjúsága a legnagyobb érdeklődéssel fordul a technika világa felé, csupán a magyar ifjúságban észlelhetünk szinte érthetetlen tartózkodást a technikai hivatástól, aminek sok más ismert indokon kívül pedagógiai tévedésekben is kereshetjük egyik okát. Örülnék, ha vizsgálódásaim szerény eredményeivel e téren is tehetnék valamelyes hasznos szolgálatot.

Kiss Tihamér László.

Néhány észrevétel a magyar nyelv és irodalom tanításához középfokú gazdasági tanintézetekben.

Magyarországon középfokú gazdasági tanintézet 1927 óta ván. Azóta mind nagyobb és nagyobb érdeklődés kíséri ennek az iskolatípusnak oktató és nevelő munkáját, s a Magyar-Alföld világhírű mezőgazdasági apostolának, Tessedik Sámuelnak nevét viselő szarvasi középfokú gazdasági tanintézet mintájára a földmívelésügyi kormányzat egymásután létesíti az azonos típusú iskolákat az ország legkülönbözőbb részein. Örvendetes látvány, hogy széles néprétegek ismerték már fel Magyarországon is — ahol mint agrárországban ez már régen szükséges lett volna — a mezőgazdasági oktatás és ennek természetes folyományaként a mezőgazdasági haladás szükségességét, és tömegesen küldik gyermekeiket ilyen irányú és célkitűzésű középiskolákba.

A középfokú gazdasági tanintézeteknek igen szép célkitűzése van, amelynek elérésében nagyon jelentős szerep jut a magyar nyelv és irodalmi oktatásnak is. A cél általános műveltséggel bíró és e mellett szakképzett középbirtokos gazdák nevelése. Az általános műveltség nyújtásában az oroszlánrész a magyar nyelv és irodalom tanítására esik.

Ezen általános célkitűzésen belül azonban én rá szeretnék mutatni egypár, elvi meggyőződésemen alapuló, és a gyakorlati oktatásban eddig a legszebb sikerrel megvalósított nevelési tényezőre, oktató és nevelő mozzanatra, speciálisan ilyen mezőgazdasági célkitűzésű iskolatípuson belül a magyar nyelv és irodalom oktatásában. Erre annál inkább érzem magam hivatottnak, mert öt év óta mint a földmívelésügyi minisztérium által legelsőnek kinevezett magyar nyelv és irodalom szakos tanár működöm a szarvasi, tehát az első középfokú gazdasági tanintézetben.

Különösen fontosnak tartom és a mellett időszerűnek meggyőződésen és gyakorlati kipróbáláson alapuló észrevételeim közlését, mivel jelenleg még nincsen kidolgozott tanítástervi részletes utasításunk. — A gimnáziumok tantervéhez készült »RÉSZLETES UTASÍTÁSOK« a magyar nyelv és irodalom tanításának célját négy feladatban tűzik ki: a) irodalmi alkotások olvasásának megszerettetése; b) az olvasmányok erkölcsi vonatkozásainak felhasználása a »magyar lélekformálás« érdekében; c) nyelvi és irodalmi ismeretek nyújtása, tudatossá tevése és az ízlés nevelése, nemesítése; d) a magyar nyelvnek »szóban és írásban magyar, művelt emberhez illő használata«.

Mondanom sem kell, hogy mindezek a szempontok a középfokú gazdasági tanintézetek tanítástervi célkitűzéseinek megvalósításában époly döntő fontosságúak, mint a gimnáziumokban. Az elvi szempontok tehát azonosak.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium fennhatósága alá tartozó mezőgazdasági középiskolák tanítástervéhez készült »RÉSZLETES ÚTMUTATÁSOK« — mivel ezeknek a típusú, gyakorlati irányú középiskoláknak célja magyar mezőgazdák, kereskedők, ipari és gazdasági szakemberek nevelése — a magyar nyelv és irodalom tanításának célját a tanulók »magyar jellemének és nemzeti öntudatának megalapozásában és fejlesztésében« jelölik meg. E szerint az anyanyelvi oktatás feladata: feltámasztani és megerősíteni a hitet önmagunkban és történeti küldetésünkben.

Majd ugyancsak ezek a »részletes útmutatások« tartalmazzák az olvasmányok kiszemelésének tárgyalásánál a következő nagyon helyes és találó megállapítást:

— »Iskoláink gyakorlati irányának közvetlen folyománya, hogy a magyartanításnak közelebbi célkitűzésébe fel kell vennie a növendékek gazdasági hivatástudatának kialakítását vegy legalább is megalapozását.

Nemcsak a szaktárgyaknak, hanem a magyar nyelvnek és irodalomnak is gondolnia kell tehát arra, ohgy a növendékben kifejlessze és tudatossá tegye azt a lelki alkatot, azt az érzületet, amely a gazdasági életpályák mélyebb emberi tartalmát adja.

Ennek az a módja, hogy a gazdasági élet mögött rejlő emberi kérdéseket s a gazdasági élet végső emberi, erkölcsi és világnézeti alapjait igyekszik olvasmányok útján a tanuló lelkéhez közelebb hozni.« —

A fejtegetések további része azonban már nagyon kereskedelmi iskolai ízű. A fentebb kiragadott elvi megállapításokhoz szeretném most már hozzáfűzni saját észrevételeimet, illetőleg a fenti irány-

elvek gyakorlati megvalósítását kifejteni a magyar nyelv és irodalom tanításában, középfokú gazdasági tanintézetekben. Fejtegetésemet csupán középfokú gazdasági tanintézetekre, tehát kizárólag mezőgazdasági irányú középiskolákra vonatkoztatom.

A növendékek gazdasági hivatástudatának kialakításában, annak a lelki alkatnak és érzületnek a kifejlesztésében, amely a gazdasági életpályáknak mélyebb emberi tartalmat ad, döntő jelentőségű tényezők, és az egyetlen célravezető út:

a) a magyar nép és jellemének megismertetése és megszerettetése;

b) a magyar föld szépségeinek feltárása és megszerettetése;

c) a falusi élet megkedveltetése;

d) a gazdálkodás magasztosságának, a benne rejlő szépségeknek kidomborítása.

Vegyük most már sorba ezeket a tényezőket, és nézzük meg, hogy elsősorban mely osztályok tanítástervi anyagán belül nyílik alkalom ezeknek a szempontoknak a kidomborítására. E kitűzött célok együttes sikeres megvalósítása fogja eredményezni a tanulók bekapcsolását a magyar nemzeti és népi közösségbe.

A magyar nép és jellemének megismertetésénél és megszeretetésénél különös figyelmet kell szentelni elsősorban a nép ajkán élő népi eredetű irodalmi termékeknek. A »magyarságismeret« fontossága ma már mind határozottabban az előtérbe nyomul. Mind nagyobb és nagyobb figyelmet követelnek számára az iskolai oktatásban is. A művelt gazdának pedig fokozott mértékben kell ismernie annak a népnek szellemi kincseit, amellyel mindennapi munkájában állandóan érintkezik, s amelynek vezetésére hivatott.

Ezt a munkát elsősorban és céltudatosan az első osztályban kell elvégeznünk. És kezdjük e munkát előlről a népmesék elragadóan szép világával, és olyan csoportosításban, hogy a tanuló tudatosan ismerje meg a hatalmas mesekincs két főcsoportját: 1. a tündérmesét és a 2. tanítómesét; ez utóbbin belül az állatmesét vagy fabulát, és a példázatot vagy parabolát. Azután térjünk át a népmondákra és néplegendákra, de itt is olyan csoportosításban, hogy a növendék élesen lássa a népmondák kettősségét: a történeti és a helyi mondák két válfaját.

A nép érzelem- és gondolatvilágának leghűbb kifejezője a népdal, mert hiszen az éneklés a legősibb kifejezésmódok közé tartozik. Tudatosítsuk a népdalok három legfőbb csoportját: 1. a szerelmi dalokat; 2. a katonadalokat és végül 3. a pusztai pásztorénekeket, a betyárvilág énekeit.

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azonban a népi elbeszélő költészet legszebb termékeit: a népballadákat és népmondákat sem. »A megöltek egy huszárt« című népmonda, továbbá a »Kádár Kata« és a »Kőmíves Kelemen« című népballadák olvasása és felolvasása szépen gazdagítja a serdülő ifjú népköltészetről kialakult felfogását.

A néplélek megismerésében fontos szerep jut a szólásoknak is, amelyeket általánosságban mint közmondásokat emlegetnek. Itt is példákból kiindulva kell rávezetni a tanulóságot ezek rendkívüli gazdagságának megismerésére, a szólások három fajának: a szólás-

hasonlatnak, a szólásmódnak és a közmondásnak megkülönböztetésére.

A népköltészet teljes megismerésének szándékában végül térjünk ki a lírai és epikai hagyományokon kívül a ma már csak gyermekjátékokban élő hagyományos dramatikus népi szokásokra is: a betlehemezésre, a regős-énekekre, hiszen ezek rendkívül fontos művelődéstörténeti bizonyságok arra, hogyan küzdött a keresztény vallási és erkölcsi műveltség az ősi pogány felfogással.

S ha végül figyelemben részesítjük még a magyar nép díszítő művészetét, és beszélünk a magyar táncról is, akkor oly egységes kép fog kialakulni a növendék lelkében a magyar nép szellemi kincseiről, a lelkét visszatükröztető érzelem- és gondolatvilágáról, ami biztos támpontot fog jelenteni számára a népközösségben folytatott munkájában és a nép vezetésében, amelyre hivatott lesz.

A nép ajkán élő irodalmi termékek — amelyek egyben népi eredetűek is — megismerésekor észrevétlenül meg is szeretik a tanulók fajukat. Az önbecsülés és az önmagunkban való hit azonban még jobban megerősödik kiváló nagy költőinknek a magyar népről, a magyar jellemekről írt szép alkotásainak olvasása, megismerése, sok esetben könyvnélküli megtanulása által. Ilyen szép jellemrajzok pl. Móra Ferenc: A föld; Kozma Andor: A magyar paraszt; Kosztolányi Dezső: A magyar paraszt; Terescsényi György: Magvető című költeményei. Itt tehát elsősorban legújabb kiváló költőink alkotásait kell elővenni.

Ezek már olyan irodalmi művek, amelyek átvezetnek minket a következő pont, illetőleg célkitűzés fejtegetésére, mert hiszen az előbb idézett költeményekből a magyar föld szeretete árad felénk. Ugyancsak az első osztály anyagában kell oroszlánrésznek jutnia a magyar föld szépségét megjelenítő költői művek tárgyalására. A gazda alapja a föld. Meg kell ismernie tehát legféltettebb kincsünket: a magyar földet, és mindenekfelett meg kell azt szeretnie. Csak így lesz jó gazda, és csak akkor fog tudni maradéktalanul beleilleszkedni a nemzeti közösségbe, ha a földben nem csupán megélhetést fog látni, hanem azt szeretni fogja, annak szépségeit és erkölcsi összetartó erejét is tudatosan érezni és látni fogja. A magyar föld szépségeinek felismertetésében is segítségünkre sietnek kiváló költőink és íróink. Lehetőleg a legújabbakra szorítkozzunk. Az Alföld szépsége gyönyörűen tárul elénk Petőfi Sándor, Juhász Gyula, Kosztolányi Dezső és Erdélyi József költeményeiből, továbbá Jókai Mór és Bársony István prózai műveiből. — A Dunántúl költője Harsányi Lajos és Erdélyi József, írója Bársony István és Eötvös Károly. — Erdély földjének varázsa szól hozzánk Áprily Lajos, P. Jánossy Béla és Erdélyi József költeményeiből, továbbá Kós Károly, Maksay Albert és Nyírő József szép prózájából. — S végül a Felvidék ragad meg vitéz Somogyváry Gyula költészetében, továbbá Petőfi és Bársony István hangulatos prózájában.

Kiaknázható e téren még Ady Endre költészete is, hiszen »A föl-földobott kő« és »A magyar Ugaron« című költeményei az idegenbe vágyó költő magyar földszeretetének legszebb és legmegrázóbb bizonyságai.

Az ilyen költeményekkel és prózai szemelvényekkel értékes irodalmi alkotások olvasására szoktatjuk a növendékeket. Tartalmi elemeiket felhasználjuk az erkölcsi nevelés érdekében, tehát magyar lelket formálunk, nemesítjük ízlésüket; azaz eleget teszünk a gimnáziumokban előírt követelményeknek, s elérjük mindenek felett speciális célkitűzésünket: megismertettük a magyar föld szépségét és megszerettettük azt.

A föld és a falusi élet egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Még közelebb jutunk azonban célunkhoz, ha különálló, bár az előbbivel célkitűzés szempontjából összefüggő csoportba foglaljuk, és különállo egységként tárgyaljuk a falu életét megjelenítő költői és írói műveket. Csak a legnevezetesebbekre utalok, amelyeket felterjesztett tankönyvembe is felvettem. — Petőfi Sándor: Falun; Kisfaludy Károly: Vedd sarlódat, Lévay József: Aratás, Szüretünk, A vén diófa, Vargha Gyula: Az Alföld szélén, Cséplés, Régi szüretek; Gárdonyi Géza: A falu reggel, A falu este; Móra Ferenc: A föld; Juhász Gyula: Szögedi intérieur, A tápai Krisztus; Ady Endre: Hazamegyek a falumba. A paraszt Nyár; Kozma Andor: A magyar paraszt; Kosztolányi Dezső: A magyar paraszt; Terescsényi György: Magvető; Szabó Lőrinc: Szénásszekér ment át a városon; Erdélyi József: Aratáskor, Őszi csend, Tyúkanyó, Tanya mellett című költeményei mind-mind olyan művek, amelyek kiválóan alkalmasak a falu életének megjelenítésére, szépségének feltárására.

Nagyon szép prózai szemelvényekben is szemléltethetjük azonban a falu vonzó világát. — Mikszáth Kálmán: A kaszát vásárló paraszt és Bede Anna tartozása; Gárdonyi Géza: Március, A csontorkú ember, vagy »Az én falum« című novellagyüjteményéből vett bármely más alkalmas szemelvény; Tömörkény István: Jegenyék alatt című kötetének novellái; Móricz Zsigmond: Birtokjavítás; Móra Ferenc: Istenáldotta búza, Himnusz a búzamezőn; Nyírő József regényeiből kiragadott részletek a székely aratásról és betakarításról, a székely küzdelméről a kenyérért mind-mind alkalmas prózai olvasmányok a falu életének megbecsültetésére és a falusi munka megszerettetésére.

Mint látjuk itt is elsősorban az újabb és legújabb kiváló irodalmi alkotások érdekelnek bennünket, mert ezek egyúttal a legalkalmasabbak a nyelvi és irodalmi ismeretek gyarapítására és az ízlés nevelésére, s ezek a feladatok ismét azonosak a gimnáziumok elgondolásával, és mégis speciálisan mezőgazdasági célkitűzésünkhöz is közelebb visznek bennünket.

Ennek a kifejtett három feladatkörnek a megvalósítására elsősorban az I. év tananyagának keretén belül nyílik bőséges alkalom. Ez a három tanítási mozzanat együttvéve fogja eredményezni negyedik célkitűzésünk megvalósítását: a gazdálkodás magasztosságának s a benne rejlő szépségeknek kidomborítását. Ennek az utóbbi szempontnak végig kell vonulnia, és mindíg szemünk előtt kell lebegnie mind a négy évfolyamon a magyartanításban. Bő alkalom nyílik erre mind a négy osztályban a mezőgazdasági irodalmi szemelvények olvastatásakor. Ezeknek a szemelvényeknek a gazdasági élet világnézeti és főképpen erkölcsi alapjait kell szemléltetniök. De ezeken a

gazdasági irodalmi szemelvényeken kívül egyéb tárgykörök is alkalmasak ilyen irányú nevelésre. Így az első osztályban az ókori klaszszikus irodalom ismertetésekor az abból vett szemelvények legyenek elsősorban szintén mezőgazdasági vonatkozásúak, azaz olyanok, amelyekből a földnek és a gazdálkodásnak szeretete sugárzik ki. Adjunk összefoglaló, teljes képet pl. Homeros Iliasáról és Odysseiájáról, de a kiragadott szemelvények között a leghíresebb részeken kívül meg lehessen találni pl. az Iliasból Hephaistos pajzskészítését, amely nagyon szépen világít rá a régi rómaiak földszeretetére, vagy az Odysseiából az öreg Laertes kertészkedését, amely szintén a kertművelés szeretetéről tanuskodik. Horatius ódái között pedig kiválóan alkalmas, célunknak teljesen megfelelő költeményeket találunk, így pl.: A falusi élet dicsérete c. ódája, amely egyenesen a gazdálkodás magasztalása.

Az I. osztályban megkezdett munkát azonban a többi évfolyamon is tudatosan kell tovább folytatnunk. A két felső osztályban a nagy írói egyéniségekkel való megismerkedés alkalmával tudatosan emeljük ki a gazdálkodás és a költészet szép összhangjának lehetőségét azoknál az íróknál és költőknél, akiknél ez valóban lehetséges, és ahol ez szinte önként kínálkozik. Csak egy-két példára akarok utalni annak bizonyítása végett, hogy e téren is nem elméleti elgondolások alapján állok, hanem reális lehetőségek, a gyakorlati megvalósíthatóság talaján mozgok. Berzsenyi életének és költészetének a tárgyalásakor szinte önként kínálkozik annak kidomborítása, hogy e költőnk — aki egyébként mezőgazdasági tárgyú prózai művet is írt — mennyire szerette a gazdálkodást és a költészetet, s mikor esténként fáradtan tért haza a mezei munkákból, rajongó szeretettel vette elő kedves költőit, s kezdett ő maga is írogatni. »Az én osztályrészem« című költeménye pedig nem más, mint a gazdálkodás és a költői hivatás magasztosságának dicsőítése. Ilyen egyéniség volt Kölcsey Ferenc is, aki szakítva családja hagyományaival nem vállalt hivatalt, hanem birtokaira költözve a gazdálkodás mellett egyedül az irodalomnak élt. Földszeretetéről tanuskodik nagy nevelő munkája: a Parainesis is. Számtalan példát találunk azonban az újabb és legújabb írók és költők között is ennek a nevelési szempontnak a kidomborítására.

Így fogjuk elérni azt, hogy amikor egyrészt nagy írói és költői egyéniségekkel, kiváló magyar jellemekkel ismertetjük meg növendékeinket, amikor irodalmunk legértékesebb javait adjuk át a következő nemzedékeknek, akkor egyuttal a magyar föld és nép, a falusi élet és a gazdálkodás szépségeit tárjuk fel előttük, mindezek megszeretésére neveljük őket. És ha megismerték a magyar föld életét, és átélték nemzeti életünk irányító eszméit és főkérdéseit, akkor rátértek arra az útra, amely a népi és nemzeti közösséghez vezet, és szilárd talajon állva tudnak abba belekapcsolódni. Így fogjuk elérni azt, hogy tanulóink valóban látni fogják a gazdálkodás magasztosságát és nemzeti fontosságát, s abban nem csupán puszta megélhetést fognak keresni, hanem *hivatást* látnak, amellyel a nemzeti életbe illeszkednek bele.

Végül még egy szempontra szeretnék itt nyomatékosan rámutatni. Az I., de különösen a II. osztály olvasmányanyagának az előb-

biekben vázolt tárgykörökön kívül a *személyiségfejlesztés* szolgálatában kell állania. Tanítástervünk ezt írja elő: »A magyar nemzeti műveltség úi és legújabb kori kialakulását megjelenítő költői és prózai művek kiemelkedőbb részletei« tanítandók. Ez annyit jelent, hogy a legkiemelkedőbb szemelvényeket kell kiragadnunk nagy íróink és költőink személyes és gondolati költészetéből. — Ehhez én azonban még a következőket fűzöm hozzá. Úgy kell ezeket a szemelvényeket összeválogatnunk, hogy azok valóban olyan lelki erőket nyújtsanak, amelyek az ifjúi lélek személyiségalkotó erői, s amelyek ott lappanganak bennük, csak tudatossá kell azokat tenni. Élményszerű jellemnevelésnek kell ennek lennie, de egyben olyan összeválogatásban, hogy az egyes szemelvények egyuttal a különböző irodalmi műfajokra nyújtsák a legszebb példákat. Véleményem szerint ugyanis az első két osztályban a növendékeknek meg kell ismerniök a legfontosabb általános irodalomesztétikai szempontokat és a műfaji alapfogalmakat. Tisztában legyen tehát a tanuló a II. év végén elsősorban a költői ágakkal: a lírai, leíró, és elbeszélő költészet, a prózai elbeszélések és végül a drámai munkák fogalmával. Lírai szemelvényeink tartalmazzák a legszebb alkotásokat a magyar hazafias, vallási, szerelmi, bölcselő és hangulati líra köréből, és világosan lássák a növendékek az érzelmi és gondolati líra körébe tartozó műfajok (dal, óda stb.) közti különbséget. Ugyanígy az elbeszélő költészeten és többi költői ágon belül ismerjék a legszebb magyar alkotásokat. Elméleti téren természetesen csak a legszükségesebbre kell szorítkozni, és mindig az olvasmány legyen az alap. Így mire a tanuló a III. osztályba kerül, és irodalomtörténetet kezd tanulni, azaz áttekinthető képekben kapja a magyar irodalom fejlődését, már tisztában legyen az irodalom és a költészet felosztásával, alapfogalmaival.

Célunk nem merülhet ki abban, hogy képzett gazdákat bocsássunk ki az életbe, hanem mindenekelőtt annak is egyik legfőbb célkitűzésünknek kell lennie, hogy ezeket a képzett gazdákat visszatartsuk a föld mellett. Ezt pedig csak úgy fogjuk tudni elérni, ha a képzett gazda az iskola padjait nemcsak szaktudással hagyja el, hanem magával viszi az ősi rögnek, a magyar földnek rajongó szeretetét is.

Jules Méline, Franciaország miniszterelnöke századunk első évtizedében, neves tudományos és publicisztikai munkájában: »Vissza a faluba« című művében ezeket írja: »a tevékenységnek, a fejlődésnek egyetlen tere van még, ... amely legalább századokon át még kimeríthetetlen; ez a *föld*, az emberiség tápláló dajkája, a termékeny és örökké való föld, szülőanyja az összes iparnak, amelyek megtérvén hozzá, csak oda származnak vissza, ahonnan kiindultak; a föld, amely vigaszt áraszt minden nyomorúságra, amely nem engedi ehen veszni azokat, akik őt *szeretik* és bíznak benne. (Mauks Gyula fordítása.)

Szelényi László.

Gyorsírói képességvizsgálat.

Mikor az ezerkilencszázhuszas években a különböző gyorsírói rendszereket sikerült egységesíteni, ez a gyorsírás oktatásának fellendülésével járt. Egyes gyorsírók sikere népszerűvé tette a gyorsírást azokban a rétegekben is, amelyek eddig idegenkedtek tőle. A gyorsíróversenyeket sajtópropaganda kísérte, mely sohasem mulasztotta el arra felhívni a figyelmet, hogy az eredmények nemzetközi viszonylatban is kiválóak. Mikor aztán az ország összes középiskolájába kötelező tantárgyként bevezették a gyorsírást, az előkészített közvélemény, ezt általános helyesléssel vette tudomásul.

A gyorsírás kötelező oktatása azonban nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Az érettségizetteknek csak kis része sajátította el olyan mérvben, hogy gyakorlati hasznát is láthatta s jelentékeny volt azoknak a száma, akik a gyorsírás tanulásához tehetségteleneknek bizonyultak. Mivel a gyorsírás praktikum, s a megtanulása nem tartozik az általános műveltséghez, ezért mindazok számára, akik nem értek el igen jó eredményt, csaknem hiábavaló időtöltést jelentett a vele való foglalkozás.

A gyorsírói rendszerek jelenlegi fejlettsége még nem érte el azt a fokot, hogy elsajátítása mindenki számára komoly értéket jelentene, ezért az szolgálná legnagyobb mérvben a gyorsírás terjesztésének érdekeit, ha csak az elsajátításához szükséges adottságokkal nagy mértékben rendelkezők tanulnák. De hogyan tudhatjuk meg előre, hogy kinek vannak ilyen adottságai? Ha egy pillantást vetünk az értesítők tanulmányi eredményeire, szemünkbe tűnik, hogy a kiváló gyorsírói tudás és az általános jeles előmenetel nem jár szükségképen együtt. A tanulmányi eredmény tehát nem szolgálhat alapul ahhoz, hogy ki tanuljon gyorsírást. Hogy a szorgalomnak sem egyszerű függvénye a gyorsírásban elért eredmény, az nyilvánvaló minden szaktanár előtt. Arra is tudunk számos példát, hogy valaki nagy kedvvel fogott a gyorsírás tanulásához, fáradsága mégis sikertelen volt. A kedv sem biztos támpont, szunnyadó képességekre. Valamilyen más módon kell kutatnunk, hogy ki rendelkezik olyan képességekkel, melyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy jó gyorsíró lehessen belőle.

Igen előnyös volna, ha olyan vizsgálati eljárással rendelkeznénk, melynek segítségével ki tudnánk választani azokat, akikben a gyorsírás elsajátításához szükséges képességek fokozott mértékben vannak meg. Ennek az eljárásnak a pszichotechnikai vizsgálatoknál használt tesztmódszer összes előnyeivel bírnia kell, tehát egyszerű, gyors, nagyobb csoportokon is rövid idő alatt alkalmazható, könnyen értékelhető stb. kell, hogy legyen.

Mint kereskedelmi iskolákban gyorsírás tanítására képesített tanár, szakismereteimből és tapasztalataimból indultam ki a jó gyorsíró feltételezett képességeinek kutatásához. Arra törekedtem, hogy olyan eljárást alkalmazzak, amelynél a begyakorlás és a szerzett ismeretek igen kis szerepet játszanak s a próbák kevésszámúak, úgy, hogy csak a legfontosabb képességeket szólaltassák meg. Több teszt alkalmazása ugyan pontosabb eredményre vezethetne, de a vizsgálat megnyújtása

már nem szolgálná a kitűzött célt, mert gyakorlatilag hátrányt jelentene.

A gyorsírónak hallás útján felfogott nagyobb sebességű szöveget kell egyidejűleg gyorsírással lejegyeznie s ezt később közönséges írásba áttennie. Ez a művelet főleg intelligencia és mótorika tekintetében jelent követelményt a gyorsíróval szemben. A gyorsírónak a szövegre emlékeznie kell, hogy belőle mindazt, amit nem tudott olvashatóan jegyezni, az áttételkor közvetlen emlékezése révén pótolja. Olyan kombináló képességének kell lennie, hogy a nem jegyzett s az emlékezetből sem pótolt szavakat és betűket a szöveg értelméből ki tudja következtetni. Sebesen tudjon írni. Egyszerű jeleket úgy tudjon gyorsan rajzolni, hogy a rajzolás dinamikájára, s a jelek méretére és poziciójára is ügyeljen.

E szempontok alapján a következő eljárást alkalmaztam:

A kombinálóképesség és a közvetlen emlékezet vizsgálatára az Ebbinghaus-tesztnek és a szöveg emlékezésnek egyesített formáját használtam. Ez abból állt, hogy percenként 240 szótag sebességgel felolvastam 188 szótagból álló szöveget, melyet a vizsgált személyeknek emlékezetbe kellett vésniök, de közben nem volt szabad jegyezniök. Ezután minden vizsgált személy ugyanezt a szöveget hiányosan, kiegészítésre megkapta négy percre. A szövegben a hiányzó részek egy-egy vízszintes vonással voltak jelölve oly módon, hogy a vonásból a hiányzó betűk számát nem volt lehetséges megállapítani. A teszt megszerkesztésénél ügyeltem arra, hogy a kiegészítendő betűk között ne legyen olyan, amely a hiányzó szövegrész gyorsírási rövidítését jelenti s, hogy ne egyezzenek e betűk a gyorsírásban hangértéknek nevezett egyszerűsített jelölési móddal. Az értékelés alapja a helyesen beírt betűk száma volt.

A sebes írás vizsgálata céljából a vizsgált személyeknek 2 percig a számsor tagjait 1-től kezdve sorrendben le kellett írniok amilyen gyorsan csak tudták. Az értékelés alapja a leírt utolsó szám volt.

A jelrajzolás gyorsaságának és összerendezettségének vizsgálata céljából a vizsgált személyeknek grafitceruzával vonalzó segítségével előrajzolt 2 cm. hosszú és 1 mm. távolságú közepes vastagságú vonalak mintájára 2 percig kellett szabadkézzel vonalakat húzniok, amilyen gyorsan csak tudták. Az értékelés alapja: a rajzolt jelek száma és a jelek összerendezettsége volt.

Az első három értékelési szempont alapján a vizsgált személyeket külön-külön rangsoroltam úgy, hogy az azonos pontszámmal rendelkezők azonos rangszámot kaptak. A jelek összerendezettsége tekintetében objektiv mérőeszközt nem sikerült találnom, ezért itt az anyagot szubjektiv megítélés alapján, a Gauss-eloszlás gondolatmenetét követve, öt csoportba osztottam s a vizsgálaton résztvevők száma alapján 1, 10, 35, 60, és 70-es rangszámokat adtam.

Az így nyert rangszámokat összeadtam s a rangszámok összege alapján gyorsíró képességvizsgálati rangsort szerkesztettem. Az azonos rangszámösszeggel bírókat e végleges rangsornál egymás után helyeztem.

A v.sz-ek kiválasztásánál az a cél vezetett, hogy azonnali korrelációszámításra alkalmas anyagot kapjak. Ezért olyan egyéneket válasz-

tottam, akik már többé-kevésbbé tudnak gyorsírni. Annak ellenőrzésére, hogy a vizsgálat anyagából a lehető legnagyobb mérvben sikerült-e kiküszöbölni a gyorsírás tanulása folytán elsajátított készségeket és ismereteket, a v.sz-eket vegyesen olyan egyénekből választottam ki, akik néhány hónaptól három évig terjedő idő óta tanulnak gyorsírást.

A vizsgálatokat a szegedi kereskedelmi középiskola I—IV. osztályos kiválasztott növendékei bevonásával végeztem el. A kiválasztás alapja az volt, hogy olyan jó és rossz gyorsírók vegyesen kerüljenek vizsgálatra, akik gyorsírási tanulmányi eredményeinek jó vagy rossz mivoltát a szaktanár jól ismeri s e tekintetben határozottan állást tud foglalni.

Ezt a kiválasztást Jeszenszky Sándor tanár végezte. Ily módon összesen 77 növendék — jók, rosszak vegyesen — három turnusban közvetlenül egymásután úgy került csoportos vizsgálatra, hogy a vizsgálaton átesetteknek nem volt alkalmuk közölni tapasztalataikat a vizsgálaton még át nem esettekkel.

Jeszenszky Sándor a képességvizsgálat eredményétől függetlenül rangsorolta a vizsgálaton átesetteket a következő szempontok szerint: dolgozat (tartalom, külalak, áttétel), felelet, visszaolvasás, háziverseny-pontszám. A rangsort úgy állította össze, hogy tekintetbe vette az osztályt is. Tehát egy első osztályos és egy harmadik osztályos jeles gyorsíró egyformán jó rangszámot kapott és egy harmadik osztályos négyes osztályzatú gyorsíró még akkor sem előzhette meg az első osztályos jelest, ha abszolút tudása meg is haladta az utóbbiét.

Az így kapott rangsor és a képességvizsgálati rangsor korrelációját a következő képlet alapján számítottam ki:

$$\varrho = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{n (n^2 - 1)}$$

és a valószínű hiba: $h\varrho = 0{\cdot}706 \frac{1 - \varrho^2}{\sqrt{n}}$

(ϱ = korreláció, n = tagok száma (77), d = ranghelyek különbsége.)

Tehát, ha például az, aki az én rangsoromban első, a szaktanár rangsorában pedig harmadik, akkor itt a két rangszám közötti különbség: kettő. Ezt négyzetre emeltem, így négyet kaptam. Ugyanígy kiszámítottam az összes v. sz. ranghelyeinek különbségét s ezek négyzetét, aztán összegüket belehelyettesítettem a képletbe.

A kapott korrelációs koefficiens: + 0.74, kedvező, ami azt igazolja, hogy a két rangsor egymáshoz igen hasonlít.

A felsőbb osztályosok jó, az alsóbb osztályosok rossz gyorsírói és a képességvizsgálat eredménye között nem volt szorosabb a korreláció, mint a felsőbb osztályosok rossz és az alsóbb osztályosok jó gyorsírói és a képességvizsgálat eredménye között. Tehát a gyorsírás tanulása folytán elsajátított készségeknek és ismereteknek a képességvizsgálati eredményekre való befolyása nem mutatkozott.

Magasabb korrelációs koefficienset a képességvizsgálat és az iskolai elbírálás között nem igen várhatunk, tekintettel arra, hogy serdülő-

korú tanulókról van szó, akiknél a tanári osztályzatban is kifejezésre jutó szorgalom, munkakedv és jellemtulajdonságok fokozott mértékben befolyásolják tanulmányi eredményeiket.

A kísérlet kedvező eredményéből, tekintettel a vizsgálati anyag kicsinvségére. végleges következtetéseket nem szabad levonnunk. Az esetben azonban, ha ismeretlen tömegből, rövid idő alatt, nagyobb számú egyént kell gyorsírás tanulására kiválasztanunk, a képességvizsgálati eljárás sikerrel alkalmazható. Így jelentőséget főleg azokban az iskolákban nyerhet, ahol a gyorsírást nem kötelező tantárgyként oktatják.

Pentz Gáspár.

Az iskola a családvédelem szolgálatában.

Minden felnőtt embernek van valamilyen életfilozófiája. A köznyelvben életfelfogásnak nevezik ezt, amíg az egyénre magára vonatkozik. Amint azonban a családra és a gyermekre is áthat, életfilozófiának lehet nevezni. Ez benne van az egyénben, beleékelődött, beleégetett életfelfogás. A szülő, akinek mindíg van valamilyen életfilozófiája, különösen a nevelés terén, akkor kerül először szembe az iskolával, amikor az ő felfogása az iskolával összeütközik.

Ez az összeütközés annál tragikusabb, minél távolabb áll a szülői felfogás az iskolától. Ezen a ponton nemcsak az egyszerűbb életkörülmények közt élők, hanem az úgynevezett intellektuellek között is bőven találunk példát. Nem egy esetben hallottam, hogy a szülő a szó legszorosabb értelmében gyűlölte a tantárgyat, amely fiacskájának nehézséget okozott. Ez magában még nem lett volna különös. Sokkal szomorúbb, hogy ez a tárgygyűlölet már a priori megvolt a szülőben, mielőtt a gyermek tanulta volna. Kellemetlen, szomorú emlékek hatása alatt valósággal beleszuggerálta gyermekébe a tárgygyűlöletet, azután — az elért negatív eredmény természetes következményeképpen, aminek ő maga volt az okozója — haragja a tárgy, sőt az azt tanító tanár iránt még fokozódik. Az ilyen egoista gondlokozású szülőktől ugyan hiába várjuk a szakavatott pedagógusok nevelésügyi fejtegetéseinek meghallgatását, vagy elolvasását. Még kevésbbé a gondolatok megszívlelését.

Kapcsoljuk ki ezeket megbeszélésünk keretéből. Legyen nekik könnyű az a gondolat, hogy náluk a tárgygyűlölet, sőt az iskolagyűlölet családi tradició. Nincs az a lelkes, nagytudású, élénk pszihológiai érzékű pedagógus, aki ezeknek a kedvére tudna beszélni. A tapasztalat szerint a szülői értekezleteket is azért hallgatják, hogy fiktív, demagógikus álokoskodásaikkal a közfelfogást a helyes útról eltérítsék, néha az előadót is nevetségessé tegyék. Szóljunk inkább azokról, akik legalább kezdetben teljes odaadással hallgatják az előadó pedagógust.

Ezeket két csoportra oszthatjuk. Az első csoportbeliekben még él a régi hagyományos tisztelet az iskola iránt. Ezek hűségesen meghallgatják a kérdéses előadást, tapasztalatokat szereznek, de bizony

ezek a tapasztalatok gyakran olyanok, mint ama bibliai kősziklára esett mag, amely elszárad, nem lévén nedvessége. Meghallgatják a tanítást, csak az a baj, hogy azt tanításnak tekintik, amelyet sokkal inkább tisztelnek, semhogy megjegyzéseiket kockáztatni mernék. Ezekből sem a nemzetnevelésnek, sem a társadalmi közösségnek semmi haszna nincs. Annál kevésbbé, minthogy ez az odaadó áhitatos ige-hallgatás — nem nevezhetjük ebben az esetben egyébnek — rendszerint csak addig tar, amíg az eltőadó munkáját befejezi. Utána megy kiki a maga útján, függetlenül az előadáson hallottaktól.

A másik végleten lévők semmitsem akarnak elfogadni az előadottakból. A mindenkinél okosabb, mindenben erőszakosan újítók ők, önmaguknak eszmei rabjai, saját elgondolásuknak föltétlen imádói. Ezek mindent megbirálnak, semmitsem fogadnak el, amit az iskola eléjük ad. Ezekből éppúgy nincs haszna a társadalomnak, mint amazokból. — Mindkét véglet erősen szubjektív: a középpontban az én áll, függetlenül a társadalmi közösség követelményeitől. Pedig az emberi társadalom nem az egyén, hanem a közösség érdekében áll fenn, és az egyénnek boldogulása csak ennek a közösségnek előtérbe helyezésével lehetséges.

A nehézségekhez járul — sajnos — elég gyakran az előadó szubjektív öntetszelgése. Szülői értekezleteken nem egyszer tapasztaltuk, hogy az előadó akadémiai magaslatról beszélt a minden rendű és rangú hallgatóknak. Előadását ennek következtében persze a hallgatók nagyrésze nem értette meg, de annál inkább magasztalta, és azzal tetszelgett viszont magának, hogy az egyes gondolatfoszlányok halvány asszociációja alapján az egészet érti. Gondolható, ez a gyér gondolatfoszlánytömeg, átvive a nevelés reális mezejére, mekkora kárt okozott annak a szegény családnak az életében! — A szülői értekezleteken előadott értekezés azért sem éri el gyakran a célját, minthogy ott a középpontban nem az említett értekezés áll, hanem ami utána következik: a szülők kéregetése a tanulók érdekében. Így akármilyen szép legyen is az előadás, teljesen elveszti értékét, a nála sokkalta fontosabb hasznossági elvvel szemben.

Mindezeknél célravezetőbb volna az ifjúság nevelésének helyet adni a rádióban. Ha a magasrendű és a könnyű zenével művelik a lelket, ha a népi zenével táplálják a nemzeti érzést, ha a különböző szépirodalmi és tudományos előadások megtanítanak különböző igazságokra, ha az asszonyoknak is adnak főzési és egyéb tanácsokat, miért ne kaphatna helyet a legfontosabb államérdeket képviselő tényező, a gyermeknevelés? Az ifjúság nevelése is honvédelem! A tanár, aki a jövő generációt neveli, elsőrangú honvédelmi kötelezettséget teljesít. A rádiónak éppúgy be kell állania a honvédelmi kötelezettségbe is, mint mindenkinek, aki jó magyarnak tartja magát. Engedjék megszólalni ott is *rendszeresen* a pedagógusokat! Necsak néhanapján: ennek nem sok értelme van. Ne egy-egy magasröptű előadás keretében, ezt nem sokan hallgatják, néha éppen az arra hivatottak nem. Ha nem adjanak helyet az iskola és a szülői ház érdekeit képviselő gyermekvédelemnek! Ha lehet tanácsot adni beérkezett levelekre — miért ne lehetne ugyanezt tenni a tanulókkal és a szülőkkel? Ne gondolják, hogy semmirevaló, nem fontos és érdekes kérdéseket vetnek fel! Meny-

nyi őszinteség, bizalom, és biztos siker lehetősége kecsegtetne akkor, ha az előadó az ismeretlenség homályából tárgyilagos válaszokat adhatna a kérdezőknek! és mennyi kétségbeesett, szeretetlen szülőt és gyermeket menthetnénk ki a különféle »pszihoanalitikusok« és általnácsadók karmaiból! Mennyi szülő látná be gyakran saját fia tanárának igazságát. ha az ismeretlen, tárgyilagos idegen véleménye megegyeznék az ő állítólagos »ellenséges« tanárukkal!

Erre elsősorban a tanár hivatott. Nem kell u. n. külön nevelő-tanár, elég az osztályfőnök. Ha az végiglátogatja tanulóit otthonukban, szálláshelyükön, ha a katedráról leszállva otthoniasan elbeszélget velük, ha a fogadóórákon, szülői értekezleteken, szülők iskolájában megértő, szerető hangon szól, ha éreztetni tudja tárgyilagos igazságát, csak azok a szülők fordulnak el tőle, akikről beszélni jelen értekezésünkben nem tartottuk érdemesnek. Le kell számolni azzal, hogy ilyenek mindig voltak, vannak és lesznek. A többiek számára azonban lehet mód a segítésre, a szülői ház és az iskola együttműködésére. És ez az eljárás megengedett mellékkeresetet biztosíthat egyes tanároknak is, a tanügyi hatóság részéről.

Kell, hogy a magyar ifjúság, önmagában is, a szülőkön és a tanárokon keresztül is, megtalálja az életben való érvényesülés lehetőségét. A jövő nemzedékért, egy új ezerév megteremtőiért és fenntartóiért kell, hogy legyen a nemzetben hit, jog és erő.

Pornai Gyula.

Módszer vagy tankönyv.[*)]

A Nevelésügyi Szemlében ismételten felvetődött, de csaknem úton útfélen hangoztatott és megvitatott problémához kívánok röviden hozzászólni egy új iskolatípus, az ipari középiskolák szemszögéből. Előre kell bocsátani azt, hogy egészen különleges helyet foglal el ez az iskolafajta a többi középiskola között, mind hatalmas tananyaga (általános műveltség és szakműveltség), mind a tanulók magas óraszáma (heti 46—48 óra) miatt. Éppen ezért hozzászólásommal csupán a módszer és tankönyv „mérleg" egyik sepernyőjébe szeretnék néhány érvet elhelyezni.

Az ipari középiskolák III.—IV. osztályainak irodalomtörténeti anyaga lényegében megegyezik a gimnáziumok VII—VIII. osztályának anyagával. Heti 3 óra áll a rendelkezésre. Viszont a növendékeknek a heti 46—48 óra miatt az otthoni begyakorlásra vagy mondjuk inkább tanulásra alig jut idejük. Ez eleve eldönti azt, hogy a mi iskolafajtánknál a helyes és jó módszernek sokkal nagyobb jelentősége van, mint a tankönyvnek. A tanulók ugyanis arra kényszerülnek, hogy a tananyag iskolai feldolgozását megörökítő kissé részletesebb vázlat alapján otthon feldolgozzák, nem pedig megtanulják az előző óra anyagát. Szövegtanulásról tehát nálunk szó sincsen, hanem inkább iskolai begyakorlásról. Ennek sikere pedig a módszertől függ. A következő órán az a

---

(Hozzászólás a magyar irodalom tanításának időszerű kérdéseihez az ipari középiskolák szemszögéből.)

bizonyos „leckeszerű beszámoló" átlag tanulókat véve figyelembe, eléggé folyamatos előadásban történik. Igaz, hogy tanulóink ehhez már hozzászoktak, hiszen a III., IV. osztályban hittan, magyar és történelem tankönyveken kívül — pedig még egy sereg tantárgyunk van — nemcsak tankönyvek, hanem sok esetben még segédkönyvek sem állanak a növendékek rendelkezésére. Tehát csaknem minden tantárgyból „szöveg csinálásra" kényszerülnek a tanulók, hogy idézzem Vajtai Istvánt.

Megmaradva a magyar irodalom tanításánál, a jó tankönyv és időhiány problémáját az olasz ipari középiskolák olasz irodalmi anyagának, tanítási módjának, elosztásának, tankönyvének ismertetésével szeretném megvilágítani.

Az olasz ipari középiskolákban, melyek szintén 4 évfolyamosok, az irodalmi anyag 4 tanévre van arányosan elosztva. Egyéb nyelvi, sztillsztikai műfajelméleti (poetikai) részek az egyes irodalmi olvasmányokhoz, csatlakoznak. Már az olasz tankönyvek címe elárulja, hogy a bőséges irodalmi szemelvényeken van a hangsúly: „Storia e Antologia della letteratura italiana". Maguk a tankönyvek egy-egy osztály számára 600—800 oldalasak. A beosztásuk pedig a következő: rövid ismertetés egy-egy korról illetve írásról (életrajz is), ez is lehetőleg idézetekkel teli. Utána bőséges szemelvény (Tassotól pl. 200 oldal, D' Annunziotól 60 oldal), nyelvi magyarázatok. Majd újabb író, újabb szemelvény stb. Az egyes tankönyvek végén műfajelméleti ismertetések, összefoglalások vannak, valamint bibliográfia. Heti óraszám az I—IV. osztályig: 5, 5, 3, 3.

Ha már most konkrét alakban a mi viszonyainkra akarnók ezt alkalmazni, elsősorban a heti óraszámot kellene felemelni (Ujabb probléma: minek a rovására?), másodsorban tankönyveinket bőségesebb szemelvénnyel kellene ellátni, ezáltal az ifjúsági könytárjegyzék kifogásolhatóan kevés könyv olvasását engedélyező felfogása által keletkezett nehézség is kiküszöbölhető lenne. A kiválogatásnál a helyes szempont természetesen a vallás erkölcsi és nemzeti nevelést előmozdító szemelvényeken volna, és akkor minden tankönyvben megtalálhatók lennének pl. Heltai fabulái és Koháry versei is. Jó tankönyv pedig a már többektől is követelt *nyilvános tankönyvpályázat* nélkül nehezen képzelhető el.

Összegezve: módszer vagy tankönyv? Mindkettő, de előbbre való a módszer. A jó tankönyv követelménye pedig a bőséges szemelvény, mert „az író a fontos, nem az íróról szóló tudomány!"

Kolozsvári János

IRODALOM.

Zágoni Barra György, A mennyiségtan tanítása. Debreceni Könyvek kiadása. 1943. Nyomatott Nagy Károly grafikai műintézetében Debrecenben. 288 oldal.

A könyvet a szerző két kötetre tervezte s a beosztást meg is hagyta: I. Általános, II. Részletes módszertan címmel. Az első rész három nagyobb fejezetre tagolódik: A) a fejlődő lélek és az értelem B) a matematika művelő- és nevelőértékéről és C) az oktatómunka módszertana.

Az A) fejezetben felveti a kérdést a szerző, hogy kit neveljünk és kivé neveljük. Elsősorban tehát a magyar gyermeket kell megismernünk. Barra a könyv céljának megfelelően e lélekrajz folyamán a matematikai gondolkodás fejlődésének mozzanatait domborítja ki megállapítva a serdült ifjúkorban a sajátságos magyar jegyeket: alkalmazkodóképesség hiányos volta, hangulati tényezők erősebb befolyása, tevékenység céltudatossága, szociális- altruisztikus törekvések, logikai kategóriák felismerése, de nehézkes alkalmazása, sokirányú érdeklődés, nagyvonalúság. — Következik a gondolkodás folyamatának vizsgálata, amelyben három szorosan egymásba kapcsolódó mozzanat van: 1. A felvetett problémát megértve 2. az ösztönöz a megoldásra ötletek segítségével. A szigorúan végigjárt logikai út mellett az intuiciónak van itt nagyobb szerepe. 3. A megoldást első alkalmazásként vizsgálat alá vesszük. — A matematika tudományos, művelő- és nevelőértékének ismertetése következik ezután. (B. fejezet.) Ezt táblázatban foglalja össze. E szerint általános művelőérték az észszerűség, amely a fokozatosság elvének érvényesítésével szolgálható, míg az életszerűség a gyakorlatiasság elvével. Sajátlagos művelőértékek a függvényszerűség és a térszerűség. Nevelőértékek a szellemi fegyelmezettség és az igazság tárgyilagossága.

A C) fejezetben az ismeretanyag beosztása az első kérdés. A tanmenet készítéséhez szükséges elveket szögezi le, mint pl. a „keveset, de jól" elvét, az elmaradások helyrehozásánál, a tárgykörök, módszeres egységek, összefoglalások és dolgozatírások beosztásánál szem előtt tartandó legfőbb szempontokat. Három tanmenetet mutat be: az I. III. és V. osztályokét. — Második kérdés itt az ismeretközlés módja. A probléma-adásnál legfontosabb az érdeklődés biztosítása. Ez legkönnyebben burkoló mesével történhetik, főleg alsó fokon. Annak a bizonyos „lólább"-nak legfeljebb a végén szabad kilátszani. A probléma természetes felvetődésének útját kell biztosítanunk, a felmerülő bizonytalanságérzést a probléma megfogalmaztatásával leküzdenünk (közben ügyelve a helyes magyar beszéd követelményeire) és a tanuló cselekvőleges részvételét a lehetőség legszélső határáig biztosítanunk. Az új ismeret tárgyalásának leglényegesebb mozzanata az ötlettermelés, még pedig abban a formában, hogy az igazolás utólag következzék. Még a hibás ötle-

teket is tárgyaljuk meg. Az igazolás, az új ismeret ellenőrzése a tanulóban mint hiányérzet kell, hogy jelentkezzék. A tanár irányító szerepe ezen a ponton főleg a logikai helyességre terjedjen ki. Az összefoglalást a tanulókkal végeztessük, valamint ők állapítsák meg az új ismeret tárgyi kapcsolatait is. Az alkalmazásban a fokozatosság biztosítja a sikerérzést. A számonkérés munkánk ellenőrzése mellett jó átmenetet képez az új ismerethez. Szól még itt a házi feladat ellenőrzéséről, az osztályfoglalkoztató feleltetésről, majd a módszertanilag teljes matematikai óra szerkezeti vázlatát adja meg. — Az ismétléseknél, a tanítás e sztatikus szakaszainál lényeges szerepe van az emlékezetnek. Az emlékezet a matematikai tudás szempontjából kétféle lehet 1. kis anyagot felölelő tárgyi emlékezet, 2. inkább értelmi funkciók megtartása, az u. n. viszony-emlékezet. A dolgozatok, tankönyv, jegyzet és az érettségi vizsgálat kérdéseit érintve fejeződik be az I. rész.

A könyv második része sorra veszi a középiskolai matematika tananyagát és minden részletnél rámutat a legfontosabb követelményekre. Az A) fejezetben az I. és II. osztály tananyagát részletezi úgy, amint az a népiskolai tanulmányok összefoglalását, rendszerezését és betetőzését szolgálja. Itt tér ki leginkább a részletekre, mert itt tapasztalta iskolalátogatásai során a legtöbb hibát. A B) fejezet a matematikai alapvetés (III.—V. osztály) és a C) fejezet a felső (VI—VIII.) osztályok tananyaga, amelyet „Az elemi matematika továbbépítése" névvel jelöl meg a szerző. Az egyes fejezeteken belül nem a gimnázium osztályaihoz igazodik, hanem egy-egy alfejezetben tárgyalja az együvé tartozó részeket. Az utolsó két fejezet a matematika ágai szerint négy alfejezetre oszlik: aritmetika, algebra, analízis és geometria. A tananyag részletezésénél mint állandó követelményt látjuk még felső fokon is a tanulókhoz közel álló konkrét esetből való kiindulást és az elméleti alapvetést, absztrakt-logikai fogalomalkotás és a deduktív eljárás fokozatos kiépítését a nyolc év folyamán. Az A) fejezetben erősen hangsúlyozza a biztos begyakorlás szükségét a felesleges elmélkedésekkel szemben, de azért megteszi az első szükséges lépéseket a további fejezetekben mind gyakrabban előforduló elvonásokhoz. A szemléltetés fontossága is lépten-nyomon kidomborodik a II. részben.

A bő irodalmi utalások meggyőznek bennünket arról, hogy a munka megszületését alapos, lelkiismeretes irodalmi tájékozódás előzte meg. Ehhez járultak még a szerzőnek nagy gonddal, hosszú évek fáradságos munkájával gyüjtött tapasztalatai, amelyeket, mint előszavában írja, tanításában, a tanárjelöltek vezetésében és iskolalátogatásai alkalmával szerzett. A könyv nélkülözhetetlen segédeszköze a mennyiségtan tanításának, II. része igen hasonlít a francia tankönyvirodalom „livre de maître"-jéhez, mert, ha nem is óráról-órára készülve, de egy-egy kisebb módszeres egység megkezdésénél igen eredményesen nézhetjük át.

Ifj. Tettamanti Béla

C. G. Jung und K. Kerényi, Einführung in das Wesen der Mythologie. Gottkindmythos, Eleusinische Mysterien. Amsterdam-Leipzig, 1941. 251 o.

Kerényi és Jung munkája az emberi szellem alkotásainak új, szintetikus látása felé halad. Az első tanulmány, amely egyik tanítványának fordításában a „Lelki élet vizsgálatának eredményei" c. kötetben magyarul is megjelent,

szabaddá óhajtja tenni számunkra az utat a mitologiai alkotások befogadására ill. ahogy Kerényi mondja, a mindnyájunkban meglevő „titkos mitologiai képességet" felébresztve lehetővé kívánja tenni a mitologiai jelentések megragadását. Ősi görög, ind, vogul és egyéb szövegből megtudjuk mindazt, amit a mitologia az „isteni gyermek" témájáról mond. Jung kommentárjából azután világosan kitűnik, hogy a mitologiában is ugyanazok az archetypusok, ősképek, az emberiségnek ugyanazok az ősi víziói törnek elő a lélek mélységeiből, amelyek az álmokban a költői, képzőművészeti vagy másféle alkotásokban is megjelennek. Ugyanakkor az ókorkutatásnak régi problémája, a *Roma quadrata* kérdése is új megvilágításba kerül.

A további részleteredmények ismertetése helyett, amelyek a középiskolai tanár tudományos továbbképzését szolgálnák, egy másik, a gyakorlati nevelő számára sokkal fontosabb jelenségire mutatunk rá: Kerényi a klasszika-filologia hagyományos szövegeibe új életet tud önteni, új mélységeket tud belőlük feltárni. Kiderül, hogy azok a „királyi szövegek," amelyeket tanítványainknak tovább adunk, mint mindenkor, ma is pompás talajt nyújtanak az elmélyülésnek és a szellemi erőfeszítésnek. Ezek a szövegek a velük való foglalkozás minden pillanatában (minden tanórán) új szépségeket nyújthatnak a modern olvasónak is. Ha tehát a szöveg számunkra kihűltnek, unalmasnak, halottnak tünnék, akkor nyilván bennünk van a hiba: nem teszünk meg mindent azért, hogy a klasszikus szövegekben megpillantsuk az élet örök problémáit. A szövegek nem avultak el, legfeljebb mi alszunk.

S.

Quint Józsefné, Quint József élete és munkássága. I-II. kötet. Budapest.

Erről a két könyvről tulajdonképpen nem írni kellene sikerült vagy kevésbbé sikerült ismertetést, vagy kivonatokat közölni; nem, ennek a két könyvnek minden lapjára szükségünk van, ennek a két könyvnek ott kell lennie mindnyájunk pedagógiai könyvtárában, asztalán, mert azon kevés közül való, amelyre azt szoktuk mondani, hogy örökbecsű!

Az első kötetben mesteri módon állítja elénk a szerető szívű özvegye Quint Józsefet, a nagyszerű mestert, a tanítók tanítóját, a kiváló pedagógust azokban a mozaikszerű életképekben, amelyek elvezetnek bennünket a torontálmegyei kis Zsombolyától Európa kis és nagy országain keresztül a finn testvérek ölelő karjáig. Mindezt pedig az író oly élvezetes formában teszi, hogy nem tud szabadulni a könyv csodás bűvköréből, legyen az pedagógus, vagy nem pedagógus.

A mozaikokból rajzolódik elénk Quint József kiváló alakja, ki mint fáradhatatlan munkás, széles látókörű vezető, nagyszerű képességeivel és akaraterejével a legmélyebb ugarokat szántja a magyar nevelés terén. Tanároknak, tanítóknak igazi mintaképe ő, ki e könyvek soraiban ma újra éled, s elébünk áll, hogy égő fáklyaként világítson továbbra is előttünk az ő soha nem lankadó kötelességteljesítő s hivatásszerető hűségével. Ideálja minden tanítónak, tanárnak és mindazoknak, kik magasba akarnak törni, naggyá akarnak növelődni, vagy nagyokat akarnak nevelni. Ideálja minden magyar nevelőnek!

A nagyság útja, a munka embere, a pontosság és lelkiismeretesség ideálja rajzolódik fénylő mintaképpé a legélvezetesebb formában elénk az első kötetben. Az ilyen könyvnek ott kell lennie mindnyájunk asztalán, sorainak mind-

nyájunk szívében. Nem tudnék gazdagabb, értékesebb és ugyanekkor olcsóbb könyvet ajándékba juttatni pedagógusnak, leendő pedagógusnak, nevelőnek, ifjaknak, mint „Quint József életét és munkásságát" tartalmazó nagyszerű könyvet.

A III. kötet a népiskola minden tantárgyából elsőrendű mintatanításokat nyújt az ország legkiválóbb pedagógusainak tollaiból Quint Józsefnek a népiskolára vonatkozó tanfolyamai nagyszerű előadásaival együtt. Így ez a könyv a mintatanításoknak gazdag kincsesháza s mint ilyen, talán egyedül álló a rendkívüli gazdagságával, sokoldalúságával, változatosságával. Hogy egy ilyen gyűjtemény mit jelent a tanító vagy tanítójelölt asztalán, azt mindenki tudja.

Illesse a legnagyobb tisztelet és köszönet az író és egyben kiadó özvegy Quint Józsefnét, ki a magyar pedagógiai irodalmunkat két ilyen gazdag tartalmú könyvvel gyarapította s áldozatos szeretetével anyagilag is lehetővé tette részünkre, hogy ezeket a műveket beszerezhessük.

Kovács Sándor

Dr. Kiss Tihamér László, A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata.

A szerző munkája, melyet még mint a a genfi Rousseau Intézet ösztöndíjas-a Piagnet professzor ösztönzésére kezdett el, egy részletvonalát jelenti azoknak a vizsgálódásoknak melyek együttes eredménye a gyermek térszemléletének fejlődésmenetét van hivatva feltárni a kísérleti lélektan módszereivel.

A szerző kísérleti vizsgálatai arra vonatkoztak, hogy miképpen tudja a 3—12 éves gyermek a henger és kúp síkmetszetét elképzelni. A kísérleteknél, melyeket a szerző 20 (4—8 éves) genfi és 12 (3—12) magyar gyermekekkel végzett, a kísérleti személyek reakciói természetesen különböző fokozatokban nyilvánulhatnak: lerajzolás, az előmutatott rajzok közül a megfelelő kiválasztása, leírás, meghatározás rajzzal kapcsolatban vagy anélkül.

A szerző széles módszertani alapvetésen indulva igyekszik kiküszöbölni a zavaró mozzanatokat és áthidalni mindazon nehézséget, amelyek a lélektani, de különösen a gyermek-kísérletek állandó jellemzői; annál inkább, minél kisebb korú gyermekekről van szó.

A kapott megoldások analízise és értelmezése alapján, egybevetve azokat az általános fejlődéstani elvekkel és törvényekkel, a szerző négy fokozatot különböztet meg és ír le a 3—12 éves gyermek térszemléletének fejlődésében. E fokozatok a 3—5, 4—6, 6—9, és a 10—12 éves gyermek térszemléletének fejlődési fokát tükrözik.

Ebből kiindulva pedagógiai konzekvenciákhoz jut, melyek a term. rajz, földrajz, az írás de különösen a mértan tanításában érvényesítendők.

Párkányi László

Szabó Árpád, Demosthenes és Athén. Parthenon tanulmányok, Bp. 1943.

A könyv függelékében azt hangsúlyozza az író, hogy e tanulmány elsősorban *olvasmánynak* készült s ezért került benne minden terhelő adatot. Hozzátehetjük: *érdekes olvasmánynak*, mely alkalmas arra, hogy a művelt közönség figyelmét ráterelje az ókori történet egy izgató, átmeneti korszakára, s arra is alkalmas — és mi nevelő erejét főleg ebben látjuk, —hogy diákjainknak kitűnő korrajzban mutatja Demosthenest és korát és megtanítja őket

gondolkodva olvasni és ítéleteik megalkotásában a „változó idők" fölé kerekedni. A történelmi összefoglalás, az irodalmi tájékoztató nyilván elárulják, hogy Szabó Árpádnak több volt a célja, mint a puszta népszerűsítés s ez helyes is, mert a tárgyában elmélyedő írónak nemcsak *olvasókra* de *tanítványokra* is kell gondolnia.

Szabó Árpád vonalvezetése biztos és jól átgondolt. Nemcsak Demosthenesre, de az emberi szellem természetére is jellemző, hogy a nagy szónokokat más-más időben másképp ítélték meg. Nem arra a macchiavellisztikus lélektani törvényre gondolunk itt, hogy a „jó" és „rossz" épen csak a siker kérdése, hanem arra, hogy egyes nemzetek történetük korszakai szerint hogyan ítélték meg az embereket és eseményeket. Niebuhr 1800-ban Demosthenest az emberiség legnagyobb szellemének tartja. 1938-ban Werner Jäger német filológus már „mentegetőzik", hogy egész könyvet szánt Demosthenesnek. A napoleoni idők megpróbáltatásaiban a németek a tüzes patriótát látják benne. Arany János 1860-ban Széchényit nevezi a magyar Demosthenesnek. Clemenceau a világháború befejezése után tanulmányt ír a nagy görög szónokról, melyet a ifjúságnak ajánlott s melyben Philippost és Demosthenest a német- francia mérkőzés tükrében látta. Ilyen változatok után érthető, hogy az angol tudományos irodalom — Henry Lord Brougham elgondolása szerint — az *egyensúly-politikust* látta benne. Mindezekből azt lehetne következtetni, hogy Szabó Árpád egy magyar Demosthenest rajzol meg. Nem: ilyen à tout prix eredetiségre nem törekszik, azonban tudatosan szakít a történet és filológia egyoldalúan magasztaló vagy gáncsoló módszereivel. Kellő irodalmi felkészültséggel festi meg Athén válságos évtizedeit s ebben a válságban Demosthenes egyensúlyozó szerepét. Szabó Árpád előadása nyomán a pusztuló görög társadalom jelenségei elevenednek meg. A Facies Hippokratica nyomait látja kísérteni a görögség életében. „Olyanok vagyunk, mintha kicseréltek volna bennünket" — mondja Isokrates és valóban Perikles után 100 évvel már egy „rosszul sikerült nemzedékkel" állunk szemben. Romlásnak indult a hajdan erős görögség és ha a faji kérdés még mai értelemben nem is kerül felszínre, de az athéniek s metoikoszok érdekellentéte mégis kiéleződik. Az athéni polgár arisztokratikus hajlamainál fogva irtózik a pénzkezeléstől, de arra hajlandó, hogy felszabadítsa, teljes polgári joggal ruházza fel a meggazdagodott metoikosokat, az ügyes élelmes rabszolgákat. A korrupció beágyazza magát az athéni társadalomba és a politikába s ennek jelei és következményei mutatkoznak a külpolitikában is, tehát nagyon helyes Szabó Árpádnak az a feltevése, hogy a bekövetkezett külpolitikai változást, Athén összeomlását nem lehet csupá külpolitikai eseménynek tulajdonítani. Némely történetírók a pánhellénizmus célját tulajdonítják Demosthenesnek Szabó Árpád nem tartja reálisnak ezt az elgondolást. Magának Demosthenesnek jószándékait nem vonja kétségbe, de személyi képességeit megtisztítja a történetírás eddigi magasztaló sablónjaitól.

Uj szempont a Demosthenes arcképben, hogy Szabó Árpád a *kisebbségi érzéssel* magyarázza tehetségét jóval túlhaladó törekvéseit. Ez a kisebbségi érzés részben egyéni sorsából következett, részben a korszellemből tapadt rá. Szabó Árpád azonban alighanem túlfeszíti a lélektani keretet, midőn Isokrates békepolitikáját s a hanyatló korban felderengő humanizmus megnyilatkozásait a gyengeség feltétlen jeleinek látja. Minden ország történetében a nagy korszakok után beállhat a hanyatlás ideje s ez Perikles után sem lehetett másképp. A kor gyarlóságaitól Demosthenes sem volt mentes. De ha

Philippos azt mondta róla: „Demosthenes igazat beszél, mert ő az egyetlen szónok, aki soha semmit nem kapott tőlem" — akkor mégis el kell róla hinnünk: nem volt mindennapi ember, mert életét tette rá, hogy megmentse hazáját a végzetes pusztulástól.

Kemény Gábor

Márai Sándor, Vasárnapi krónika. Révai Testvérek. 318 old. Budapest. 1943.

Márai ebben a krónika-sorozatban egy sajátos irodalmi műfajt bontakoztat. Esszéket nyújt. Születési körülményeik azonban meditációs hangnemet kívántak és így szinte lírai hangulatot keltenek. A háborús Európa egy-egy jelenségét, látszólag szürke napi eseményét, gyakran egy-egy személy emberi attitüdjét teszi bennünk Márai vizsgálat tárgyává. Az író annak a humanista felfogású életformának ábrázolója, amely konzervatív szokásaival, választékosan liberális világnézetével és nemes civilizáltságával a nyugati kultúrát keretezte. Egy letűnőben levő életformát idéz meg az irodalom eszközeivel a Szellem és Emberiesség ítélőszéke elé és próbál számára igazságot szolgáltatni: elismerést vagy ítéletet. Ezért jellemzi művét Márai a következőképen: „Ezek a sorok a ma élő nemzedék egyik legtragikusabb életszakának pillanatait örökíti meg."

A szolid és közvetlen hangú esszék az utóbbi néhány évnek valóban nemcsak történeti jellemrajzából mutatnak be vonásokat, hanem bennük az író az európai ember lelkiismeretvizsgálatát is végzi. Eszméltet és öntudatra ráz, olykor megszégyenít. Az eseményeknek és tárgyaknak (óra, lámpa, szótár, könyvek) jelképes jelentését találékonyan ismeri fel és szemléletesen ábrázolja.

A kötet célzatát legjobban a következő cikkek érzékeltetik: *Búcsú, Háború és béke, A szigetek elfogytak, Jakab polgár anyja, A szív, A könyvek boszszúja, Bizalom, Ambrus és a mérték, Lovagi játék.* Gondolatai a legtisztább emberség eszméje körül röpdösnek. Elmélkedéseinek tárgya mindig a kulturált emberség legszebb virága: a nemes, öntudatos szellem. Néhány elmélkedésnek gondolatmenete azonban egysíkú s az ihletést keltő vezérgondolat kifejtése után kissé pleonasztikus. Krónikáiban olykor a szalonok öncélú, sznob-ízű affektációja is hangot kap, aminek okát azonban kereshetjük az egyéni sajátosságok mellett a műfaj természetében is.

Márai a könyvekről szólva gyakran hangoztatja, hogy csak az az irodalmi alkotás lehet felelősségteljes művészi munka, amely *feleletet* tud adni a hozzáfordulóknak egy-egy mélyről jövő, emberi kérdésre. Ezt kísérelte meg Krónikáiban az író. Válaszait megfontoltsággal és mértéktartással fogalmazza: kielégít és megnyugtat. A kötetet érdemes többször fellapozni.

Visy József

Magyar Cserkészvezetők Könyve. I. kötet: *A cserkészet neveléstana.* Szerk.: *vitéz Temesy Győző dr.* IV. kiad. Bp. 1942. 348 lap, 6 pengő,

A folytatólag megjelent „Vezetők Könyve" sorozat kötetei irányítást és segítséget akarnak adni mindazoknak, akik önzetlenül vállalkoznak a cserkészvezető nehéz, felelősségteljes munkájára. A most ismertetendő kötet új kiadásában a cserkészet elvi alapjain, világnézeti és nevelői elvein nem történt változás, mert azokat az élet és a hozzáértők ítélete már szentesítette, csupán a szervezet tárgyalásában mutatkoznak eltérések.

A kötet I. része a cserkészet mivoltával foglalkozik. „A cserkészet nem elmélet, hanem merőben gyakorlati valami: élni és cselekedni engedi a fiút; az átélés erejével nevel". A cserkészet nem tömegmozgalom; a magyar életformát és keresztény világnézetet élni vágyó fiú önként lesz cserkésszé, önként veti alá magát az őt új oktatói és nevelői eljárással vezető mozgalomnak. Eszménye: a kötelességet kereső, országépítő és honvédő magyar.

A II. rész a cserkészmunkára alkalmas vezető tulajdonságait boncolgatja. Jellemes legyen a vezető, erkölcsi meggyőződése evangéliumi alapokon nyugodjék; érezze a pihenés nélküli önnevelés és tökéletesedés szükségességét, legyen hivatása az önzetlen munka, és rendelkezzék egészséges, józan valóságérzéssel. — Viszonya a cserkészekhez a feszélyezettség nélküli közös munkával közös célra törekvő munkatársak viszonya.

A III. rész, a mű legfontosabb fejezete, a cserkész-jellemnevelés neveléstanát adja. Megismerteti a cserkészjellemnevelés eszméivel és anyagával a tíz törvény magyarázatán és módszeres feldolgozásán keresztül megadja a gyakorlati módszereket és eszközöket (vezető példája, egyénisége, a cserkészcsapat légköre, vallásos, erkölcsi és nemzetpolitikai kérdések megbeszélése, napi jótett, munka, játék, fogadalom, nagytábor stb). Igyekszik elkerülni a cserkész-nevelésben jelentkezhető veszedelmeket (túlságos hév a cs. munkában, iskolai kötelességek elmulasztása, cinkos-szellem, egymásközti barátkozás). — Kimagaslik komoly mondanivalóival a „Fegyelem a cserkészetben" c. fejezet. A teljes szabadságra épülő fegyelem nem felel meg a cserkészetnek, mert az egyéniség útja a szabadsághoz a fegyelmen át vezet. A fiúk akarják a fegyelmet, akarnak engedelmeskedni. Keresztény fegyelemre, a teljes szabadságnak a teljes fegyelemmel való összekapcsolására van szükség. A jelszó: belső szabadság (ismer és szeret formákat) — belső fegyelem (tud engedelmeskedni fönntartás nélkül). Rávezet arra, hogy az igazi fegyelem az önfegyelem. Így lesz a fegyelem eszköz az önfegyelem elérésében, az engedelmesség eszköz a szabadság megvalósításában. — Legnehezebb probléma természetesen a büntetés kérdése. A büntető eljárás helyes feltételeken nyugodjék: ne legyen szidalom, megtorlás, hanem buzdító, bátorító megelőző eljárás; a fiú lássa a büntetés igazságos voltát és vele javasoltassuk a büntetés módját. Testi fenyítésnek, nyilvános megszégyenítésnek nincs helye a cserkészetben.

A IV. rész a gyakorlati cserkészmunka neveléstanával foglalkozik. Az évekre elkészített munkatervezet (kirándulások, táborozás, próbák) mindenben a jellemnevelést szolgálja. Megszívlelendő útbaigazításokat kapunk itt a próbáztatás módozataira. — Hangsúlyozza a cserkésztábor fontosságát, ahol az elmélet gyakorlati keresztülvitelére kerül a sor.

Az V. rész a cserkészet különleges munkaterületeivel ismertet meg. Fejtegeti a cserkészet és egyéb nevelő tényezők (iskola, leventeség, Vöröskereszt) kapcsolatait, a cserkészet szerepét a kisfiú és a legény életében, kiemeli a férficserkészek munkaközösségeinek (sajtó, pedagógia, szociális szolgálat, szórvány- és telepgondozás, hadigondozás stb.) nagy horderejét és fontosságát, útmutatásokat ad a munkásifjú-cserkészet vezetésére, falusi csapatok alakítására, tárgyalja az új munkaterületet kereső regőscserkészet szerepét főképen a szórványgondozásban, beszél a fillérekről sokgyermekes magyar családok számára otthont teremtő telepítőmunkáról, és végül a magyar hazának kiváló pilótákat adó cserkészrepülés nemzetvédelmi jelentőségéről.

A VI. rész a cserkészet történetét vázolja. Az utolsó rész a cserkészmozgalom szervezetét (országos, kerületi, járási szervek, a cserkészcsapat szervezete) tárgyalja. — A Függelék gyakorlati irányításokat ad a vezető megbízatására, igazolására, a cserkészfogadalom szertartására, a cserkészirodalomra, a munka megindítására vonatkozólag. A táblázatokkal ellátott, s nagyjaink műveiből idézeteket adó, átfogó mű írói a vezető cserkészférfiak köréből kerültek ki. (Sík S., Temesy Gy., Éry E., Velősy Béla és Elek, Deméndy M., Kosztersitz J., Faragó E. stb.) — Nemcsak a cserkészvezető, hanem a fiúnevelés problémájával foglalkozó minden tanár számára gondolatkeltő és gyakorlati eligazítást nyujtó, értékes könyv.

Alpár Gyula

Dr. Bukovszky Ferenc, Mennyiségtani szakterem. Kőszeg, 1943. (Különlenyomat a kőszegi evangélikus „Gyurátz Ferenc" Leánynevelő Intézet és Leánygimnázium 1942—43 Évkönyv-éből.)

A szakterem rendszert az a ma még az általános gyakorlatnak megfelelő osztály-terem rendszerrel szemben az jellemzi, hogy nem az egyes osztályok hanem az egyes tárgyak tanítása folyik külön u. n. szaktermekben. A cél amit a szakterem rendszerrel meg akarunk valósítani az, hogy az egyes tárgyak oly termekhez jussanak, melyek berendezésük és felszerelésüknél fogva az ill. tárgy tanítása szempontjából a legmegfelelőbb feltételeket biztosítják.

Ilyen értelemben vett szakterem-megoldások bizonyos tárgyak tanításával kapcsolatban, már meglehetősen hosszú multra tekintenek vissza középiskoláinkban. (Tornaterem, rajzterem, fizikai-, kémiai-, természetrajzi előadótermek.)

Ha most egyelőre csak az elméleti tárgyakat tekintjük a felsoroltak közül akkor szembetűnő, hogy épen azokról a tárgyakról van szó, melyeket már régebbi pedagógiai felfogás mint szemléltető tárgyakat állított szembe a tárgyak második csoportjával; melyekkel kapcsolatban a szemléltetés kérdése egész a legújabb időkig vagy egyáltalában nem, vagy legfeljebb mint alárendelt szerepet játszó szempont került szóba.

Már ez a jelenség is utal arra, hogy a szakterem és a szemléltetés kérdései között okszerű összefüggés van.

Nemcsak arra kell gondolni, hogy sok szemléltető eszköz ide oda való hurcolása, egyéb nehézségek mellett, már az eszközök szempontjából sem kívánatos; hanem arra is, hogy a szemléltetés szempontjából nehezen nélkülözhetők bizonyos rögzített berendezések pl. kapcsolótábla stb.).

Az elmondottak alapján is várható már a szakterem kérdésének újabb és újabb felvetése.

A szerző „Mennyiségtani szakterem" cím alatt a kőszegi evangélikus leánygimnázium újabban berendezett és fölszerelt mennyiségtani szaktermét ismerteti.

Dolgozatának jelentősége a szakterem kérdéseken túl abban van, hogy a leggondosabb és legkörültekintőbb mérlegelésre való konkrét megoldás jelenségein keresztül perspektívát nyit a mennyiségtani szemléltetés ma még forrásban levő problematikája felé.

Itt nincs terünk arra, hogy ebből az alkalomból a mennyiségtani szemléltetés alapkérdéseit taglaljuk. Csupán annyit jegyzünk meg, hogy a mennyi-

ségtan tanításával kapcsolatban a szemléltetés kérdésének „hagyományos" felfogása úgy a nevelés-lélektani mint a tárgyelméleti alapvetés jelenlegi állása folytán már gyökeres revizióra szorul.

„A szakterem felszerelésénél a szemléltetés „mit" és hogyan kérdései várnak elsősorban megoldásra. A szerző a szemléltetési anyag kiválasztásánál a következő szempontokat ajánlja figyelmünkbe.

Egyrészt ügyelni kell arra, hogy minden osztály találjon a teremben valami nekivalót, hogy minden osztály foglalkoztatható legyen és sajátjának érezze a termet. Éppen ezért a tárgy olyan részeit kell kiválasztani, melyeket lehetőleg több osztályban fel lehet használni. Tárgyi szempontból azt kell szem előtt tartani, hogy a tanterv a függvény fogalmát és a vele járó grafikus eljárásokat teszi a mennyiségtani oktatás gericévé.

A *hogyan* kérdését egy 14 képből álló falfestménykoszorú és 9 rajzból álló ablaküveg-rajz sorozat formájában oldották meg a szerző által leírt szakteremnél.

A falfestménykoszorú képeinek tárgya (a kör és részei, derékszögű koord. rendszer, egyenes és ford. arányosság, két szám összegének négyzete, egyenletrendszer grafikus megoldása, számtani-, végtelen mértani haladvány, szögfüggvények alapegyenletei, az egyenes egyenlete, szögfüggvények, függv. szélső értékei, határozott integrál, kamatszámítás, exp. és log. függvény,). Az ablaküvegrajzok inkább az alsó osztályok igényeit szolgálják (háromszögek, szimmetria, parallelogrammák, kúpszeletek, aránypár, a háromszög nevezetesebb pontjai, számtani és mértani közép, két szám négyzetének különbsége, Pithagoras tétele.).

A szakterem felszerelését még test-modell gyüjtemény és egyes mérőeszközök szemléltető kivitele egészíti ki.

A szakterem-megoldás azonban a szemléltetés kérdésén kívül még más nem kevésbbé fontos kérdéssel hozható összefüggésbe. Ez a milieu kérdése.

Magunk részéről annyi kiegészítést szeretnénk fűzni a szerző dolgozatához, hogy a szemléltetés „hogyan"-jának leírt költségesebb megoldását adott esetben jól helyettesíthetné a falakra felakasztható képsorozat is, melyeknek gyári előállítása az iskolák ilyen igényeit szerény anyagi keretek között is ki tudná elégíteni.

A milieu- hatás érzelmi vonatkozásait nagy matematikusok arcképeinek a szakteremben való elhelyezésével lehetne biztosítani.

Kívánatosnak látszik, hogy a szakterem szertárhelyiséggel legyen kapcsolatos (szemléltető eszközök, segédletek).

Kétségtelen, hogy ma még a szakterem rendszernek a középiskolában való általános bevezetésével szemben is komoly érvek sorakoztathatók fel. Ez azonban kevésbbé érinti a szerző érdekes és tanulságos dolgozatának aktualitását, melynek legfőbb érdeme a szakterem és szemléltetés összefüggő problematikájának megvilágításában van.

Párkányi László

Széljegyzetek és arcélek. (Kosztolányi Dezső, Ákom-bákom é. n. 317 old. és u. a. Felebarátaim. 273 old. Hátrahagyott Művei VIII—IX. kötet. Sajtó alá rendezte és az előszót írta Illyés Gyula. Nyugat kiadás.)

A köztudat a „szépirodalmi" alkotások közé általában csak a regényt novellát verset és drámát sorolja. Így tehát Kosztolányit is sokáig csak regé-

nyei, novellái, kritikái és műfordításai alapján tartotta „író"-nak. A Hátrahagyott Művei-nek sorozatában megjelent kilenc kötete azonban igazolja, hogy Kosztolányi tősgyökeres írói adottságai egyéb területen is művészien érvényesültek. Kosztolányi u. i. a szokványos műfajok mellett újabb, egyéniségének sajátosan megfelelő írói kifejezésformát is talált. Így jöttek létre ezek a napló-szerű kötetek, mint odavetett, futólagos megjegyzések. Műfajukat és kivitelüket tekintve afféle — kicsinységükben is igényes — tollrajzok, továbbá pillanatfelvételek, életképek, elmélődések, leírások, vagyis műtermi gyalúforgácsok.

Az *Ákom-bákom* c. kötetben az író különféle természetű lapszéljegyzeteit találjuk. „Azokat, amelyeket saját műve mellé vetett papírra. Amelyeket könyvei és napjai fonása közben írt magyarázatul, meghökkenésként, vagy puszta időtöltésből." Pillanatfelvételek ezek az életből, az emberi sorsról, a szellem küzdőtereiről, az utcáról stb. Ötletek, belátások, eszme- és gondolatvillanások; nem tudatosan kimért formák keretei között, hanem a teremtő ihlet közvetlenségével odavetve ... ákom-bákom. Bennük Kosztolányinak főleg két művészi erénye csillan meg: finom megfigyelő készsége és plasztikus ábrázoló ereje. Itt emelkedik a szemléltetés legmagasabb fokára Kosztolányi reális megjelenítő tehetsége. S egyben igazolódik az az író-céhbeli mondás, hogy nem mindig a téma teszi a művet. Van a kicsinységeknek is művészi értékük — de csak a művész érintésére.

Felebarátaim c. kötetben emberekről, ismerőseiről rajzolt jellemképeket kapunk. A művész kb. száz tanulmányfő-arckép vázlatot ad tökéletességre törekvő, vagy tökéletlenségüket alig érző emberekről. Nem történeteket kapunk itt tehát, hanem minden történet hordozó alanyáról: a százarcú emberről, „jó megfigyelést, művészi érzékeltetést, ... emberi helyzetet, életképet, lélekképet."

Leírásainak elmélődéseinek tanulságaképpen megcsendülnek Kosztolányinak a világról, az emberi sorsról és hivatásról vallott nézetei. Vegyül ebben a mélyenérző humanitás, a finomkodó bölcselés, az enyhe naturalizmus, de alapszínezete a megfontolt, rezignáló és mértékes bölcseség.

Kosztolányi naplójegyzeteit és rajzait olvasva meggyőződhetünk arról, hogy ő az impulzív írók fajtájából való. Mély áhítattal és fogékony érzékenységgel nézte a körülötte hullámzó életet s a jelentéktelennek látszó eseményekben is észre tudta venni a nemesebb emberi igények feszülését és érvényesülését. Nem érdektelen szempont irodalomtörténeti jelentőségének meghatározásához.

Augur.

Varró Aladár Béla, Gyógynövények gyógyhatásai. (Novák és Tsa, Budapest kiadása. 17 táblán 70 színes képpel, 96 egyszínű képpel és 6 egyszínű táblával.)

A „természettudományos gondolkozásnak" néhány évtizeddel ezelőtt még egyik legfőbb jellemvonása volt az elfordulás a népi ismeretanyagtól, a népi tapasztalás és népi hiedelmek évszázadokon keresztül átöröklött ismeretömegétől az „elvont" kutatás kizárólagosságának hangoztatásával. Ma már tudjuk, hogy ez az elfordulás csak hátrányos volt a természettudományok fejlődésére. A népi kultúra ma már nemcsak a népiségkutató tudományok érdeklődési körébe tartozik, hanem a természettudományi kutatás is szívesen

fordul a népi ismeretek forrásához. Ennek a népi kultúrának ősi időktől fogva egyik legfontosabb alkotórésze a gyógynövényekre és a növényi gyógymódokra vonatkozó ismeretek voltak. Természetesen tudományosan is foglalkoztak a gyógynövényekkel és különösen régebben a tudományos gyógyászatnak szinte a gerincét alkotta a növényi gyógyászat, de a szintetikus gyógyszer-előállítás, valamint a fiziko- és organo-terápia nemcsak letaszították a gyógynövények tudományát magas trónusáról, hanem egy időre szinte száműzték a gyógyászatból.

Ma már mind a közérdeklődés, mind pedig az illetékes szakkörök érdeklődése kétségtelenül ismét szívesen foglalkozik a gyógynövényekkel és a növényi gyógymódokkal. Ezt az érdeklődést szerencsésen elégíti ki magyar vonatkozásban Varró könyve. Igen kívánatos volt ennek a korszerű, a művelt laikus és a szakember igényeit egyaránt kielégítő műnek a megjelenése. A természetrajz szaktanára is nagy haszonnal forgathatja ezt a művet, hiszen annak tanulságaiból sokat átadhat tanítványainak. A lexikon formátumú mű a gyógynövények történetének rövidre fogott áttekintése után a természetes gyógymód keretében általános gyógytanácsokat ad, majd a gyógynövények gyűjtéséről ír. Ezek után részletesen ismerteti az egyes gyógynövényeket (247 fajt dolgoz fel a szerző ebben a részben a magyar nevek szerint alfabetikus sorrendbe szedve) és azok gyógycélokra való felhasználását. A bő színes és fekete képanyag a fajok felismerésében nagy segítségünkre van és egyben jól használható szemléltető anyag tanítványaink számára. A mű használhatóságát a műben szereplő növények gyógyszertani osztályozását tartalmazó áttekintés, gyűjtési naptár, valamint külön-külön magyar, német és latin névmutató és bő tárgymutató nagyban fokozza. Mint az alkalmazott növénytannak egy igen ügyes, korszerű, a tanításban felhasználható művét minden természtrajzos kartársamnak figyelmébe ajánlom.

Uherkovich Gábor

Saád Ferenc, Honvédelmi nevelés. Budapest, 1943. 8-r. 183 l. Az Országos Közoktatási Tanács kiadása. Nemzetnevelők Könyvtára III. 2. sz.

A mult században kialakult életforma ma már nem szolgálja a nemzet érdekeit. A nemzetnek új életformára van szüksége. Új életformánkat a honvédelem követelményeinek megfelelően kell kialakítanunk.

Szerzőnk a katonás szellemű új magyar életforma kialakítását sürgeti. Könyve több, mint amennyit címe sejtet. A honvédelmi nevelés története és elmélete. A külföldi és magyar elmélkedők gondolatait a honvédelmi nevelésről szerzőnk szorgalommal gyüjtötte. A honvédelmi nevelés *történetének* tanulságai közül a következőket emeljük ki: 1. Mindazt, amire bevezetőnkben csak utalhattunk, a honvédelmi nevelés története meggyőző módon igazolja (7., 21., 29. l.). 2. A testnevelés fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni (14. l.). 3. A magyar katonaeszmény kivirágzásának akadályaira már a magyar honvédelmi nevelés úttörői is rámutattak. Igy pl. már „Magyary István egészen rendkívüli éleslátással veszi észre, hogy honvédelmi nevelés nincs megfelelő szociális alapvetés nélkül" (18. l.).

A honvédelmi nevelés *elméletét* szerzőnk 17 fejezetre aprózta el. Észrevételeink az alábbi, szerintünk világosabb beosztást követik:

I. A honvédelmi nevelés a családban (3. fej.).

II. Honvédelmi nevelés az iskolában. 1. A fiúifjúság iskolai honvédelmi nevelése (4—7. fej.). 2. A leányifjúság iskolai honvédelmi nevelése (a 9. fej, második fele).

III. Az iskolánkívüli ifjúság honvédelmi nevelése. 1. Az iskolánkívüli fiúifjúság honvédelmi nevelése (8. fej.). 2. Az iskolánkívüli leányifjúság honvédelmi nevelése (a 9. fej. első fele).

IV. A társadalom honvédelmi nevelése (10—19. fej.).

A honvédelmi szellemű családi nevelésnek a gyermeket a kényeztetés helyett, mely „egész nemzetségekre" kihat, az ember földi életére, a küzdelemre kell előkészítenie. (31. l.).

Az iskolának a küzdelemre való előkészítést folytatnia és tudatosítania kell. Ezt jó lett volna hangsúlyozni.

„A népiskolában — mondja szerzőnk — a fiúgyermekektől meg lehet követelni a katonás fellépést és modort is" (51. l.). Nemcsak lehet, hanem kell is! Akinek alkalma nyílt már a mi és a német elemiiskola fiúifjúságának a katonás fegyelem és modor szempontjából való összehasonlítására, bizonyára egyetért velünk.

A középfokú- és szakiskolák honvédelmi neveléséről, a középiskolai, egyetemi és főiskolai leventeképzés nagy problémáiról szerzőnk nem szól.

A leányifjúság iskolai honvédelmi nevelésénél szerzőnk a Honvédelmi ismeretek jelentőségét méltatja.

Az iskolánkívüli fiúifjúság honvédelmi nevelésének tárgyalása közben a táborok szorgalmazásával szerzőnk a honvédelmi nevelés lényegére tapint. Az iskolánkívüli leányifjúság honvédelmi nevelése terén több a tennivaló, mint az ifjúság honvédelmi nevelésének bármely ágánál. Igaza van a szerzőnek, hogy „azt a katonás életformát, amelynek meghonosítása a családban is szükséges, sőt elengedhetetlen, csak olyan szervezet keretében sajátíthatják el a jövendő édesanyák, amelynek alapja a katonai fegyelem." (105. l.).

Az ifjúság honvédelmi nevelése terén „jó munkát" végzett a most háromévtizedes fennállását ünneplő cserkészmozgalom is. Erről azonban szerzőnk nem szól.

A társadalom honvédelmi nevelése a honvédelmi nevelés legtöbbrétegű és legnehezebb kérdése. A társadalom honvédelmi nevelése szempontjából az első világháború készületlenül ért bennünket. Alatta „az arcvonal és a hátország között — mondja a szerző — nagy szakadék keletkezett és a szakadékban a gyűlölet áradata hömpölygött." (116. l.). Hogy ez meg ne ismétlődhessék, a társadalom honvédelmi nevelésére ma is szükség van.

Hogy a részletekben mi a szerzőé, mi másé, csak nagy fáradsággal lenne megállapítható. A szerző ugyanis legtöbbször csak így utal forrásaira: „egy neves katonai író (12. l.)", „a világ egyik legnagyobb államférfia" (44. l.); „egyik kitűnő pedagógusunk" (118. l.), „egy híres magyar író" (151. l.) ezt vagy azt mondja, írja, állapítja meg. Lapszámra sohasem utal. Forrásműveit könyve végén sem sorolja fel.

A stílus világossága és szabatossága szempontjából a 3., 13—14., 15., 30., 31., 51., 54., 62., 68., 74., 81., 92., 114., 115., 129., 140., 153. lapokon találtunk megváltoztatni valót.

Többször vét szerzőnk az ikes (35., 81., 140., l.) és tárgyas (167. l.) ragozás szabályai és az *amely, ami* vonatkozónévmások (74., 99. és 173. l.) helyes használata ellen is.

Ezeket a jelentéktelen apróságokat csak az Országos Közoktatási Tanács kívánságára tettük szóvá.

Szerzőnk a hiányok és hibák ellenére is jó munkát végzett.

Rully János

Szitnyai Zoltán, Alázatos élet. é. n. (1944) Ruszkabányai kiadás. 200 old.

Sajátos színeket egyesítő, romantikus hagyományokon épülő tanárregény. Hőse Varga Gyula, lelkes pedagógus. Igazán csak a gyermekek között érzi jól magát. Tanítványait mint saját gyermekeit tekinti és kezeli. Eredményesen tanít; fegyelmező ereje egyéniségéből fakad, melynek alapja a megértő szeretet. Feljebbvalói is kiváló nevelőnek ismerik. — Felesége nagyravágyó, elégedetlen asszony, aki urát adósságokba keveri. — Néhány évi tanári működés után kiderül hősünkről, hogy tüdőbajos; épen abban az évben, amikor osztálya a VIII.-ba ér. Már a beíratásokon betegnek érzi magát. Ekkor ismerkedik meg egy újabb tanítványának az anyjával, özv. Falussynéval. Ideális, nemes vonzalom fejlődik ki a tanár szívében az asszony iránt. Ezért nem akarta elvállalni az igazgatóságot sem egy másik városban. Orvosa déli tájakra küldi gyógyulást keresni, de a tanáron a baj már elhatalmasodott...

A regényről nem a tartalma, hanem a beállítása miatt emlékeztünk meg. A szokványos tanárábrák vonásait találjuk Varga Gyulán... De figyelemre méltó a hivatástudatnak és az ifjúság ügyéért való lelkesülésnek az a magátfeledtető odaadása, mely Varga Gyula életét nemcsak alázatos, de áldozatos életté avatja.

Ma még — reméljük — több helyen munkálkodnak önzetlenül és ismeretlenül ilyen tanáregyéniségek. Ideje lenne, hogy középosztályunknak ez az egyik legszolidabb és legáldozatosabb rétege elnyerje ideális és önfeláldozó hivatásszeretetének látható elismerését is. Hiszen a nevelésügyben való minden befektetés tulajdonképen a honvédelem terén fog egyszer kamatozni.

Visy József

Saád Ferenc, A nagyváradi hadapródok. Egyetemi Nyomda. 1943. 169. old.

Az ifjúsági regények jelentős szerepet játszanak növendékeink érzelmi világának alakításában. A fenti regénnyel kapcsolatban a hazafias-katonás nevelésnek azokra a követelményeire akarunk rámutatni, amelyeket elsősorban a történelmi, a honvédelmi ismeretek órái, továbbá a leventeképzés szolgálnak.

Saád a nagyváradi katonanövendékek mozgalmas életét mutatja be a világháború és a forradalom korában. Célja nemes szórakoztatás és oktatás. Rámutat az összeomlás okaira; elemzi a megakadályozásának *megelőző módjait*. Ennek során elmeséli az 1919. évi nemzetmentés eseményeit, elsősorban a szegedi ellenforradalom jelentős erőfeszítéseit.

A mű 10—16 éves fiúk számára érdekes és tanulságos ajándékkönyv. A kamaszkor becsvágya, tettvágya és kalandszomja nyer benne nemes ki-

elégülést. Az író nem a színes meseszövést látja legfőbb feladatának; azonban a fantázia sziporkázó játéka helyett bőven kárpótol a közbeszőtt korfestő rajzok gazdag történelmi mozgalmassága és a hazafias célzatú elmélkedések mértéktartó tanulsága. Saád u. i. minden alkalmat felhasznál, hogy fiatal olvasói előtt rámutasson a huszas évek eseményeinek nemzeti hatásaira. Elemzi a diadalmas négy éves hadviselésnek szomorú fordulatát. Tanulsága ez: a győzelmet a harctéri sikerek és a belső front ellenálló ereje együttesen hozza meg.

— **fy.**

Dr. Pipics Zoltán, Igy nézd a szépet. Szerző kiadása, Budapest. 218 lap.

A szerző könyvét az ifjúság részére írta, azzal a céllal, hogy megismertesse azt a művészet problémáival, anyagaival, korok stílusainak ismertető jeleivel és egyéb művészettel kapcsolatos dolgokkal. A könyv áttekinthető csoportosításban tárgyalja az egyes kérdéseket, és használhatóságát fokozza, hogy az előforduló szakmabeli szavakat vastag szedéssel emeli ki. Lexikonszerűen hat a könyv, amely azonban nem abc rendben, hanem tárgykörök szerint sorolja fel a megmagyarázandó fogalmakat. Röviden, világosan magyarázza el a művészet lényegét, és a művészi ábrázolás szempontjait, a műalkotások szemléleténél előforduló téves nézeteket. Az általános rész után részletesen foglalkozik külön-külön a festészettel, grafikával, szobrászattal, építészettel, iparművészettel, kiemelve a különböző technikák, anyagok lényegét. Jó szolgálatot tesz e könyv a középiskolák intelligens tanulóinak, akik iskolai művészettörténeti tanulmányaik közben nagy érdeklődést mutatnak e problémák iránt. E könyvben feleletet kapnak sok olyan művészeti kérdésre, amelyek a modern művészettel kapcsolatban felvetődnek, és amelyekkel iskolai tanulmányaikban tanáraik valószínűleg szintén megismertették, — mégis e fogalmak összegyűjtve, áttekinthetően tálalva nagyon hasznosak, és ezért nagyon ajánljuk az ifjúság számára.

A könyvet 100 jól összeválogatott reprodukció teszi teljessé.

Gábor Jenő

NEVELÉS ÉS ÉLET.

A Kisparti-alapítvánnyal kapcsolatban a következő levelet kaptuk: A makói m. kir. áll. Csanád vezér gimnázium mindezideig nem jelentette be a Kisparti-alapítványra való gyűjtését. Annak a nagy tiszteletnek a hatása alatt ugyanis, amellyel iskolánk egykori nagynevű főigazgatója, dr. Kisparti János iránt viseltetik, Kovalik Antal r. tanár, c. igazgató buzgólkodása folytán a tanárok és szülők részéről ezer pengő gyűlt össze.

Ez az összeg magában is elegendő ahhoz, hogy jutalomdíj alapítvány létesüljön belőle. Ezért elhatároztuk, hogy ebből külön alapítványt létesítünk, s annak kamatait a Kisparti Jánosról való megemlékezés kapcsán évenkint egy népi származású kitűnő tanulónak adjuk ki.

Ilyenmódon az intézetben minden évben áldozunk annak a nagy pedagógus emlékének, akit annyi szíves szál fűzött hozzánk.

Tisztelettel kérem ezen értesítésemnek a központi bizottság tudomására való hozását.

Fogadja a tekintetes Szerkesztőség őszinte tiszteletem kifejezését.

Dr. Tarnai László s. k.
igazgató.

Az alföldi tanítóság társadalmi és kulturális magatartása című közleményhez (N. Sz. VII. évf. 7—8. sz.) még a következő hozzászólás érkezett:*

Ezzel a hozzászólással zárjuk le a kérdésről megindult vitát. Seres József kartársunkat megkérjük, hogy a zárószó jogán következő számunkban röviden foglalja össze mondanivalóját, a szerkesztőség pedig most már az egész problémakört két kérdéssel óhajtaná továbbépíteni, amely egyszersmind szorosabb kapcsolatot teremthetne folyóiratunk és az alföldi tanítóság között. Kérdéseink a következők: 1. *Folyóiratunk 1943-as évfolyamából milyen közlemények érdekelték legjobban, minek látták különösen hasznát?* és 2. *Milyenfajta tanulmányokat szeretnének hasábjainkon olvasni, milyen kérdések felvetését és megvilágítását tartanák fontosnak társadalmi, művelődési és szűkebb értelemben vett szakszempontból?* Tekintve, hogy folyóiratunk az egyetemtől a különböző középiskolákon át a népiskoláig, a legelméletibb kérdéskutatástól a mindennapi gyakorlatig átfogó szellemi keretet igyekszik megvalósítani, az alföldi tanítóság általa a nevelés minden tényezőjével kapcsolatba kerülhetne. Ezért örülnénk, ha két kérdésünk szorosabbá tenné az együttműködést közöttünk.

*

A „Nevelésügyi Szemle" 7—8 számában Seres József kunágotai okl. tanító „Az alföldi tanítóság társadalmi és kulturális magatartása" címen felvetett kérdéseihez szeretnék hozzászólni, mint a közelében élő

alföldi tanítótársadalom egyik fiatal tagja.

„Válságban van a tanító, mint egyén, mert nem hisz munkájának értékében" kezdi fejtegetéseit. Nehezen tudok elképzelni egyént, aki ne bízzék munkájának értékében. Abból, hogy valaki nem hisz saját munkájának értékében, általánosítani még nem lehet. A mai tanítóképzés áll olyan fokon, hogy tud hitet önteni már a fiatal, kezdő tanító lelkébe is. Később az életben, mint individuum elveszítheti ezt a hitét, de önmagában keresse ezért az okokat. „A társadalmi életben nem találja a helyét." A jó szándékú tanítónak nincsenek ilyen problémái. A munkája és az egyénisége után, minden tekintetben önkénytelenül megtalálja a szellemi színvonalának megfelelő helyet. „Nem érzi hivatását." Sokan lovagolnak ezen, teljesen meggondolatlanul. Aki ilyen súlyos kijelentést akar tenni, először ismerje meg a valóságot. Ha bensőségesebben foglalkozik a cikkíró ezzel a kérdéssel, már a falujában is talált volna olyan tanítókat, kiknek munkája megakadályozta volna e könnyelmű kijelentésben. „Helyzetét átmenetinek látja a műveletlen és a kulturember helyzete között." A cikkírónak ez a meglátása cáfolja azt a kijelentését, hogy „nem érzi hivatását." Szerintem ha a tanító így látja és állítja be magát a két réteg közé, akkor már él benne a hivatástudat. Mert a tanítónak a szociális helyzet fejlesztésében is ki kell vennie a részét és ha a műveletlen és kulturember között kapcsolatot tud, illetve igyekszik teremteni, akkor már hivatását érzi.

Csak a felületesen vizsgálódóknak ötlenek szemükbe a külső válság jelei: kevesen mennek férfiak tanítói pályára s főképpen inkább kisebb tehetségűek. A nagykőrösi és dunamelléki tanítóképző igazgatósága az ezzel kapcsolatos kérdésemre a következőkben volt szíves válaszolni. „Az I. osztályba beírt tanulók száma 1938-tól kezdve így alakult:

1938—39:26; 39—40:38; 40—41:47; 41—42:40; 42—43:53; 43—44:55. A törvényesen megállapított létszám 45, ennél többet csak miniszteri engedéllyel lehet felvenni. A mult és az idei évadban több volt a jelentkezők száma 150-nél, akik közül csak 55-öt lehetett felvenni külön miniszteri engedéllyel." „Főképpen a kisebb tehetségűek mennek tanítónak." Ha kevés a tanító, ennek részint örülnünk kell, mert a felszabadult országrészek visszacsatolása miatt lett kevés. Néhány évet átmeneti időnek kell tekintenünk, és utána tanítóban nem lesz hiány, mert vannak még ifjak, kikben él az elhivatottság érzése. Akik levente-körzetparancsnokoknak mennek el, azok továbbra is nevelői munkát végeznek. Meg kell őket érteni, mert mindenki igyekszik az életkörülményeit türhetőbbé tenni.

A cikkíróval ellentétben bátran merem mondani, hogy nem kerül nehéz helyzetbe, aki a tanítóságot nemzetépítő, társadalomépítő komoly munkára szeretné felkelkesíteni. A tanítóságot erre a munkájára nem kell lelkesíteni. Csak szét kell nézni a sokezer tanító életében. A cikkíró nagyon-nagyon sok tanítót látna, akik mint a fáklya égnek el hivatástudatuk súlya alatt.

A tanítóságnak megvan az *igazi tekintélye*, csak ennek nagysága egyénenként és vidékenként változik. Óvakodnunk kell az általánosításoktól. Aki a tanítóságot nem becsüli meg, az saját magáról állít ki szegénységi bizonyítványt. Sajnos a magyar társadalom jobban szeret anyagi helyzet után tekintélyt tisztelni. Ha a tanítónak olyan fizetése lenne, mint a mérnöknek, vagy mint

az orvosnak, bizonyosan a tekintély a fizetés növekedésével arányosan emelkednék. Legtöbben nem a munkája után becsülik meg az embert, hanem a fizetése után és a pénz vagy anyagi helyzet tartja sokszor a meg nem érdemelt tekintélyt. Tanítók vannak és lesznek mindig, annak ellenére, hogy a cikkíró szerint kihalt a hivatás érzet. Miért van a csekély fizetés ellenére is ennyi tanító? Csak azért, mert vannak még olyanok, akikben él a hivatásérzet. Sajnos a tanító anyagi gondjai miatt nem tudja teljes énjét a hivatásának szentelni, mert hál' Istennek legtöbbjüknek igen népes a családja és biztosítani kell részükre a drága mindennapi kenyeret. Míg a tanítónak másirányú foglalkozásokat kell keresnie, hogy családját fenntartsa, addig nem lehet tőle 100%-os iskolai munkát kívánni, mert ez lehetetlen. A tanító számára biztosítani kell a nyugodt, biztos megélhetést, hogy teljes erejét és tudását hivatásának tudja szentelni. Meg vagyok róla győződve, hogy ez meg is történik, s ennek eredménye és hatása majd az egész nemzet jövőjén meglátszik. A tanító vár nyugodtan. Nem hirdet sztrájkot, nem törtet az élre s nem beszéddel hanem munkával szerez magának igazi tekintélyt.

A továbbiak során megállapítja a cikkíró, hogy a tanító a faluban másodrendű helyet foglal el. Szerintem a csendes vezető és irányító munkájával az első szerepet a tanító viszi, amint az a cikkíró falujában is látható.

Szinte fáj, amikor a kollegám kétségbe esve írja, hogy a „tanítóság nem nagy igényű." A tanítóság komolyan gondolkozik és nem fellengős. Szemelőtt tart egy régi közmondást: „Addig nyújtózkodjál, ameddig a takaród ér!" A valóság az, hogy az igény megvan, csak az igényt megvalósítandó anyagi fedezet hiányzik.

Elmultak már azok az idők, mikor azt vizsgálják; ki volt az apja, stb. Sok helyen megfordultam már, de még sehol sem tapasztaltam, hogy valakinek azért lett volna nehezebb a munkája, mert paraszt, illetve egyszerű ember gyermeke volt.

Téves a kollegámnak az a felfogása, hogy a városi gyermek legtöbb része azért megy tanítóképzőbe, mert helyben van és csak tandíjat kell fizetnie. A 14 éves gyermeknek jövője meglátásában bizonyos ösztöne van. Ahol tanítóképző van, ott rendszerint más intézet is (gimnázium is) van. Miért pont tanítóképzőbe adná a szülő a gyermekét? Legtöbbször a fiú szándéka a döntő.

Sokan nem vagyunk megelégedve az alföldi parasztsággal, kissé durvák, a tiszteletadásról legtöbbször megfeledkeznek. Csak bizonyos távolságról lehet beszélni velük. Ez a távolság a nevelői távolság, melynek meg kell lennie. Az alföldön csak kivételes esetben lehetek a volt osztálytársamnak ugyanaz, aki azelőtt voltam. Én tartom a leghelyesebbnek, ha a kellő távolságot megtarthatja a tanító a régi osztálytársaival szemben is. Ezelőtt egy pár évvel én is a kollega úr mellett törtem volna pálcát, de sajnálattal kellett tapasztalnom, hogy az lehetetlen.

A szerző cikkében szép példáját láttuk annak, hogy bizonyos dolgok megírásánál nem elég a hatalmas könyvtár, mert az csak eszköz, amely bizonyos mértékben hozzásegít a komoly kérdések elfogulatlan megítéléséhez. Azonban állandóan érintkeznünk kell a külvilággal is, különösen utazgatások által. Látszik a munkáján, hogy sokat olvas, azonban hiányzik a valóság szemlélete. Iparkodjunk tágabb dimenzióban szemléletet gyűjteni és akkor nem

esünk sorozatosan téves megítélésekbe.

Ivanics Bertalan.

Egy úgynevezett „kényes-kérdés" leányaink nevelésében.

A hivatása magaslatán álló nevelőt legfőképpen a növendékei sorsáért érzett felelősség jellemzi. Ez az érzés készteti arra, hogy segítségükre legyen mindenfajta bizonytalanságukban, kérdésükben.

Ilyen az az úgynevezett „kényes kérdés", hogy *lehetséges-e barátság férfi és nő között?* Ez a kérdés igen élénken foglalkoztatja a 14—19 éves leányokat.

Ami a nevelők állásfoglalását illeti, elenyészően kevés azoknak a száma, akik azt hirdetik és arról tudják leánynövendékeiket meggyőzni, hogy igenis, lehetséges barátság férfi és nő között. Az a gondolat, hogy külön neműek között barátság nem lehetséges, mint életelv már magában megnehezíti, sőt lehetetlenné teszi a barátság kifejlődését férfi és nő között, pedig ez az a magasrendű érzelem, mely a családi élet és a nyugodt hivatali együtt dolgozás legbiztosabb alapja, a nemzet válságos helyzetében pedig a hősi önfeláldozás és sorsközösség csodálatos erőforrása.

A férfi és nő között *nem lehetetlen, bár nem is könnyű* a barátság kötelékét megteremteni. Bizonyos feltételek ezt lehetővé, bizonyos helyzetek pedig kívánatossá is teszik. Szerencsés adottságok, korán önnevelésre késztető, észszerű nevelés, felelősségteljes élet megszokása kell hozzá elsősorban a nő számára. Pl. idegrendszerbeli gyöngeség, kényeztető zsarnoki önszeretetre, vagy koraérettségre juttató nevelés, a megszokássá vált felelőtlen élet nem tehet senkit alkalmassá arra a magasrendű emberi kapcsolatra, amelynek a szó legnemesebb értelmében barátság a neve. Egyneműek között is ritka ez, „mint a fehér holló", hogyne volna vitás két külön nemű lény között!

Igyekezzünk leányainkat úgy nevelni, hogy tudatában legyenek női méltóságuknak, minden helyzetben a férfiakkal szembeni viszonyuknak és ebből eredő kötelességüknek; a saját boldogságuk érdekének ismerjék fel a barátság feltételeinek állandó biztosítását. Fejlesszük lelkűket nemessé, hogy állandóan érezzék minden tettükért — egészen az önfeledt mosolyig — a felelősséget a mások és saját maguk lelki nyugalma érdekében.

Fel kell világosítani a leányokat arról, hogy a nő értékének nem az a fokmérője, hogy mennyire fiatal, vagy szép — ha a felszínes életszemlélet ennek is ad elsőbbséget — hanem az, hogy mennyire él felelősségteljes életet.

Tömérdek női sors tragédiájának okát abban látjuk, különösen a mai nyugtalan időkben, hogy a leánygyermek érdeklődése idő előtt a másik nemre irányul tervszerű beavatkozással, szándékosan, holott ez az érdeklődés magától is felébred, de nem mindegy, éppen a barátság érdekében, hogy mikor válik az számára nyugtalanító jelenséggé. Igen fontos, hogy leányainkat egyéni hajlamaiknak megfelelő hivatásra neveljük, úgy, hogy az életpálya, amelyet kenyérkereseti szempontból választanak, annyira szívük szerinti legyen, hogy szinte szerelmesek tudjanak bele lenni, még mielőtt felébredne bennük a másik nem utáni vágyakozás. A mélységes hivatásszeretet az egyetlen, amely megóvja őket a férfiakkal való felelőtlen szerelmi játékok csábításaitól, fiatalságuk, szépségük mulandósága miatti keserűségeiktől, életerejük eltékozlásától, valamint a másik nemet és környezetüket veszélyeztető maga-

tartástól, egyáltalán mindenféle lelki ziláltságtól és ezek beláthatatlan következményeitől.

Ma, amikor 2 évtized óta immár másodszor tizedeli meg a világháború a házaséletre alkalmas férfiak számát, egyenesen nemzeti feladattá válik számunkra, hogy leánynövendékeinket olyan életre is előkészítsük, amikor férfi szerelme nélkül kell az életben szépséget, értéket, célt, megnyugvást, örömöt találniok. Ilyen előkészítés még nem teszi őket a családi életre alkalmatlanná, hiszen a barátság érzése két különböző nemű lény között bármelyik percben szerelemmé változhatik (ha fiatalok, akkor az ott lappang vagy az egyikben, vagy mindkettőben!), ha nem kerül a felelősségérzéssel összeütközésbe. Vagyis a felelősségérzés a nő számára az a szelep, amely a férfival való kapcsolatát a helyzet szerint a barátság és a szerelem között szabályozza. Míg a szerelem tartósságát lényegesen biztosítja a barátság érzésének bizonyos százaléka, addig a barátság érzését a szerelem egyetlen százaléka örökre megzavarhatja.

A nőnevelés irányvonala ezt a sorrendet kívánja leányaink sorsa érdekében: 1.) 10 éves korig az egyéni hajlamok kipuhatolása megfelelő foglalkoztatással, 2.) a hajlamoknak megfelelő hivatásszeretet felébresztése, mélyítése párhuzamosan a felelősségérzés fejlesztésével a másik nemre irányuló érdeklődés szándékos fokozása helyett. (Pl. tánciskola, strand, erotikus hatású képek, olvasmányok serdülőkori veszedelmei.) Vagyis az első fejlődési szakasz megalapozná a nyugodt lelki fejlődést, a második pedig a nemi érés idején való zavartalanságot biztosítaná.

Aki ma nemzetünk iránti felelősséggel végzi a nevelés munkáját, annak mindent meg kell tennie — amennyire erejéből telik — hogy a mostani ifjúságban (elsősorban leányokban!) *a lelki értékek fokozására való képesség és készség* mentől teljesebben kifejlődhessék. Ehhez az út a férfi és nő egymáshoz való viszonyának tisztultabb felfogásából, s e felfogásnak növendékeink lelkébe történő átplántálásával vezet.

Talán ezért érdemel figyelmet annak a kérdésnek a tisztázására is, hogy lehetséges-e barátság férfi és nő között.

—a —a

A pályaválasztás súlyos, bonyolult és nagy felelősséggel járó problémájának megoldása gyakran gondot okoz szülőnek, diáknak, nevelőnek. — Súlyos probléma, mert kihat magára az egyénre, és közvetve az egész nemzet életére. — Bonyolult, mert a legkülönbözőbb, legtöbbször ellentétes, összhangot zavaró, tényezők (az egyén testi, szellemi, lelki képességei, hajlamai, gazdasági viszonyok, elhelyezkedési lehetőségek, a szülők anyagi és társadalmi helyzete, egyéb kényszerítő körülmények stb.) nagy és életfontosságú szerepet játszanak benne. Eszményi állapotnak mind e tényezők összhangját nevezhetnénk. Ez az összhang azonban a legritkább esetekben van csak meg a valóságban. (A hajlam keresztezi a tehetséget, a szülői kényszer megzavarja a választott életpálya vonzóerejét stb.) — Felelősségteljes, mert eldöntése mind az egyén, mind a szülők, mind pedig a nevelő lelkiismeretébe vágó, a tanuló sorsát egész életére eldöntő kérdés.

Nagy száma a pályaválasztás tudnivalóiról írt munkáknak. Ezek kellően ismertetik a különböző életpályákat és a szükséges képesítés megszerzésének módozatait, de nagy számuk, kitűnő voltuk sem teszi feleslegessé a pályaválasztási tudnivalók népszerűsítésének közvetle-

nehb módjait. Az életbe kilépő és a pályaválasztás nehéz kérdése elé kerülő ifjút nem elégítik ki e hideg papiros-tanácsok és útbaigazítások. Szükségét érzi annak, hogy olyan férfiaktól kapja meg az egyes életpályák igényelte szellemi és fizikai követelményekről, az egyes pályákon remélt megélhetési viszonyokról a felvilágosítást, akik maguk kiemelkedő tényezői az egyes élethivatásoknak, és munkás életük során nemcsak a pálya nehézségeit, hanem annak örömeit is fel tudják tárni a tanácsokat váró fiúlélek előtt.

Valószínűleg e probléma örök időszerűsége késztette arra a Klauzál Gábor gimnázium vezetőjét, Bentzik Mihály igazgatót, hogy iskolájában pályaválasztási előadássorozatot rendezzen. Az előadások fontosságának hangsúlyozása az is, hogy azt bevezető előadásával a szegedi tankerület főigazgatója, dr. Balogh Ányos nyitotta meg. Rámutatott azokra a nehézségekre, amelyek elé a pályaválasztáskor kerül az ifjúság. Vázolta az egyes életpályák lényegét, és nyomatékosan hangsúlyozta annak fontosságát, hogy fiaink csak képességüknek, hajlamuknak megfelelő életpályát válasszanak jövendő boldogulásuk érdekében.

Az előadások során Sík Sándor dr. egyetemi tanár a papi hivatás magasztos voltáról beszélt hangoztatva azt, hogy a mai idők nehéz feladatokat tartogatnak a papok számára. De jöjjön az, akit hív az Ur, aki számára Isten minden, aki hitéért és hazájáért Isten kegyelmével felszerelve minden áldozatra kész. — Vitéz Miklóssy István ezredes a hősi katonai pályára hívta az ifjúságot, mert a népek mai harcában acélos testű, erős idegzetű, hívő lelkű férfiakból álló erős és ütőképes hadseregre van szüksége a hazának. — Vitéz dr. Gárdonyi Gyula járásbírósági elnök a jogi pályákról értekezve az alapos tudást, a komoly munkát, a tántoríthatatlan egyeneslelkűséget és a megnemalkuvó igazságérzetet és igazságkeresést vallotta e pályák alapjának. — Dr. Mészáros Lajos pénzügyi főtanácsos a pénzügyi pályákról beszélt, és rámutatott arra, hogy az „adógaras" a közösségben élő emberek létalapja, aki ez alapból hazája számára fennmaradási és létfeltételeket akar teremteni, jöjjön e pályákra. — Dr. Kanyó Béla egyetemi tanár előadásában hangoztatta, hogy jó orvos csak etikai alapokon álló ember lehet, aki nem mestermemberként, hanem önfeláldozó emberszeretettől vezéreltetve betegeket gyógyít és nem betegségeket orvosol. — Dr. Dávid Lajos egyetemi tanár a gyógyszerészeti pályáról szólott és megállapította azt, hogy a nagy felelősség viselésére csak egész ember, kifogástalanul képzett fő alkalmas. —

A pályátválasztó ifjúság sorsdöntő és életfontosságú problémájának megkönnyítése végett még ezután tartandó előadásokra alkalomadtán visszatérünk.

Alpár Gyula

Idegenforgalmi fényképpályázat.

A Diák Fotó ez évben a fényképező magyar oktatók (tanár, tanító, levente- és cserkésztiszt), tanulók, cserkészek, leventék, egyetemi-, főiskolai hallgatók részére országos idegenforgalmi fényképpályázatot írt ki. A pályázatra legfeljebb 10 db. felragasztatlan 9x12 cm. nagyságú, idegenforgalmi tárgyú (fővárosi vagy vidéki fénykép küldhető be a lap szerkesztőségébe (Budapest, II., Batthyány-utca 8.). Nevezési díj személyenkint 2 P. Részletes pályázati feltételeket a lap szerkesztősége levelezőlap kérésre készséggel küld.

150 cég milliós raktárából választhat pénz nélkül,

mindazt

megveheti

amire szüksége van

Nemzeti Takarékosság

könyvecskével. Könyvecskét

Szeged, Kárász-utca 5.

szám alatti irodánktól kap.

KETTING LAJOS

textil-, szövet- és divatárú nagykereskedő

SZEGED,

TISZA LAJOS KÖRÚT,

PÜSPÖKBAZÁR

ÖRÖM VÁSÁROLNI AZ

EXCELSIOR

HARISNYAHÁZBAN

SZEGED,

Tisza Lajos körút 42/a.

Levélpapir különlegességek
Fényképalbumok
Lakbérleti szabályrendelet
Házbérfizetési könyv lakbérleti szabályrendelettel
Saját kiadású Népiskolai Értesitő

Tankönyvárusitásra hivatalosan kijelölt cég.

NEMZETI SAJTÓVÁLLALAT

Szeged, Kárász-utca 5. szám. Telefon: 24-52.

KURUCSEV SÁNDOR divatárú kereskedő

SZEGED
SZÉCHENYI-TÉR 14.

Szövetek, selymek nagy választékban. Legjobb beszerzési forrás.

Babakelengyék, úri- és női divatcikkek dús választékban

CSÓR BÉLÁNÁL SZEGED, KIGYÓ-U. ÉS FEKETESAS-U. SAROK.

KRIER RUDOLF

uri- és egyenruházati szabósága. Uri divatcikkek kereskedése. Cserkészfelszerelések, nyakkendők, sapkák, sálak stb.
SZEGED, KLAUZÁL-TÉR 3. SZÁM.

„OPTIKA"

TELEFON: 13—30.

FOTÓ, OPTIKA, PORCELLÁN, DISZMŰÁRUK, SZEGED, KÁRÁSZ-U. 14. (DEL-KA MELLETT)

Szegedi Uj Nemzedék Lapvállalat Rt. Felelős üzemvez.: Szigeti Jenő.